

UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY



UNIVERSITÄT LEIPZIG

„Was soll womit erklärt werden – und wie?“ (Koreik 1995:56): Geschichtsvermittlung in DaF/DaZ. Bestandsaufnahme, Perspektiven und Lehrwerkanalyse



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German)
in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University

MA 50% Thesis – Double degree with Leipzig University
“Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikansichen Kontext”

Supervisors: Dr. Michael Dobstadt (Universität Leipzig)
Prof. Carlotta von Maltzan (Stellenbosch University)

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that I understand what constitutes plagiarism, that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights, and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

Theresa Becker

Date: December 2016

Copyright © 2016 Stellenbosch University
All rights reserved

Abstract

The thesis investigates the methodological implementation of historical topics within teaching materials for German as a Foreign Language. Firstly the theoretical discussion of the field is presented with special regard to Culture Studies (Landeskunde) and historical Studies in the foreign language classroom. Based on the hypotheses formulated within the introductory chapter the following chapters evaluate the representation of the German Democratic Republic (GDR) in four textbooks by different German publishers using the method of Topical Discourse Analysis (Thematische Diskursanalyse). The analysis focusses on nine different aspects: Links to the present (Koreik 2010), encouragement of critical thinking (Chudak 2015), presentation of multiple perspectives (Grabe 2003), reference to contrasting perspectives (Fischer/Fischer 1990), support of cultural learning processes (Altmayer 2004), focus on the interpretive character of history (Meyer 2015), conveyance of historical facts (Kramsch 2015) and links to the demands of the theoretical discussion (Koreik 2010). The thesis comes to the conclusion that the materials use very different approaches to history while most of them promote the GDR in a way that legitimizes its abolition in favour of the current German political system. While the scientific discourse disagrees on the relevance of the different aspects as well as how to implement them there is a consensus that history is conveyed as a construct that is always subject to perspective and interpretation. The analysis however reveals a rather limited impact of these demands on the presentation of historical matters within these textbooks.

Opsomming

Hierdie werkstuk ondersoek die metodiese implementering van geskiedkundige onderwerpe in onderwysmateriale vir die vak Duits as 'n Vreemde Taal. Die eerste deel behels 'n teoretiese bespreking, grootliks gebaseer op kultuurstudie (Landeskunde) en die studie van geskiedenis in die klaskamer. Die hipotese verskaf in die inleiding word uitgebrei in die opvolgende hoofstukke deur die voorstelling van die Duitse Demokratiese Republiek (DDR) in vier handboeke deur onderskeidelike uitgewers te evalueer deur gebruik te maak van Tematiese Diskoersanalise (Thematische Diskursanalyse). Die analise fokus op nege verskillende aspekte, naamlik: skakels met die hede (Koreik 2010), die bevordering van kritiese denke (Chudak 2015), die verteenwoordiging van verskeie perspektiewe (Grabe 2003), verwysing tot teenstrydige perspektiewe (Fischer/Fischer 1990), die ondersteuning van kulturele leerprosesse (Altmayer 2004), die fokus op die interpreterende aard van geskiedenis (Meyer 2015), die oordrag van historiese feite (Kramsch 2015) en die skakels tot die vraag na teoretiese bespreking (Koreik 2010). Die tesis kom tot die gevolgtrekking dat die verskeie materiale verskillende benaderings tot geskiedenis gebruik, hoewel die meeste van hulle die DDR op 'n manier uitbeeld wat haar afskaffing en ontbinding, in ruil vir die huidige Duitse politiese sisteem, regverdig. Alhoewel die wetenskaplike diskoers verskillende opinies het oor die belangrikheid en relevansie van die verskillende aspekte en hoe dit implementeer moet word, heers daar konsensus dat geskiedenis altyd 'n element van konstruksie inhou wat altyd van die perspektief waaruit dit vertel en interpreteer word afhang. Die analise openbaar egter 'n beperkte impak van tesisbehoefte op die aanbieding van historiese sake in hierdie handboeke.

1	Einleitung	5
2	Geschichte im Rahmen der Landeskunde DaF/DaZ	8
2.1	Landeskunde: Von der Faktenvermittlung zur Kulturwissenschaft	8
2.1.1	Faktischer Ansatz	11
2.1.2	Kognitiver Ansatz	12
2.1.3	Kommunikativer Ansatz	14
2.1.4	Interkultureller Ansatz.....	15
2.1.5	Kulturwissenschaftlicher Ansatz	16
2.2	Geschichtsvermittlung in der Landeskunde DaF/DaZ: Von gegenwartserklärenden und erinnerungskulturellen Ansätzen.....	20
2.2.1	Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn	20
2.2.2	Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven	28
2.2.2.1	Thematische Tendenzen.....	31
2.2.2.1.1	Die Relevanz der Vergangenheit für die Gegenwart	31
2.2.2.1.2	Der reflektierte, handlungskompetente Lerner	33
2.2.2.1.3	Der Vorteil verschiedener Sichtweisen	35
2.2.2.1.4	Das Potential von Gegensatz und Gemeinsamkeit	35
2.2.2.1.5	Die Einbindung in eine kulturwissenschaftliche Landeskunde	36
2.2.2.1.6	Vergangenheit als Wahrnehmungstäuschung.....	37
2.2.2.1.7	Die Rückkehr der Fakten.....	38
2.2.2.1.8	Das Nutzen vorhandener wissenschaftlicher Ressourcen	40
2.2.2.2	Die Dominante des Erinnerungsorts.....	40
2.2.2.3	Empirische Forschung.....	46
2.2.2.4	Herausforderungen für die Geschichtsvermittlung DaF/DaZ	49
3	Von der Theorie zur Praxis: Die Lehrwerkanalyse	50
3.1	Methode.....	50
3.1.1	Das Instrumentarium der thematischen Diskursanalyse	51
3.1.2	Design der Thematischen Diskursanalyse zum Thema ‚Deutsche Teilung und Wiedervereinigung im DaF/DaZ-Lehrwerk‘	55
3.1.3	Materialauswahl	59
3.1.4	Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung	62

3.2	Analyse	68
3.2.1	Menschen (Hueber)	68
3.2.2	Erkundungen (Schubert)	79
3.2.3	60 Stunden Deutschland (Klett)	89
3.2.4	Erinnerungsorte (Cornelsen)	102
4	Fazit	110
4.1	Verhältnis von wissenschaftlichen Ansprüchen zur Umsetzung im Lehrwerk	110
4.2	Das Warten auf den Paradigmenwechsel	112
4.3	Weitere Forschungsdesiderate	113
5	Literaturverzeichnis	115
6	Anhang	123
6.1	Analysekorpus	123
6.1.1	Menschen (Hueber)	123
6.1.2	Erkundungen	126
6.1.3	60 Stunden Deutschland	129
6.1.4	Erinnerungsorte	132

1 Einleitung

Spätestens seit der Jahrtausendwende lässt sich in verschiedensten Bereichen des wissenschaftlichen Diskurses¹ DaF/DaZ² eine Distanzierung von ehemals grundlegenden Ansprüchen an Objektivität, Allgemeingültigkeit und Vollständigkeit beobachten. Anstatt an rezeptartigen Anleitungen für die Untersuchung homogener Gebiete festzuhalten, bemüht sich die Forschung um Methoden, die die Wirklichkeit in ihrem Facettenreichtum und ihrer Individualität zu beschreiben vermögen und sie darauf lehr- und lernbar machen. Bemerkenswerte Beiträge zu diesem neuen Forschungsdenken bieten bspw. Altmayers Kulturwissenschaftlicher Ansatz in der Landeskunde und Kramssches Lernziel der Symbolischen Kompetenz. Wo ein Forschungsgegenstand vor einigen Jahrzehnten scheinbar in seiner Ganzheit kategorisiert werden konnte³, wird nun die Abhängigkeit der Ergebnisse von der Perspektive des Forschers und seines Erkenntnisinteresses betont; statt Objektivität wird intersubjektive Nachvollziehbarkeit angestrebt und ein Anspruch auf Vollständigkeit muss allein aus forschungspraktischen Gründen klar abgelehnt werden⁴.

Auf der Grundlage dieser Entwicklung, die mit dem Cultural Turn begann, soll in der folgenden Arbeit ein Blick auf Geschichtsvermittlung im Kontext DaF/DaZ geworfen werden, um einerseits den wissenschaftlichen Diskurs und andererseits Unterrichtsmaterialien der Erwachsenenbildung zu untersuchen. Der Diskurs des Fachs dreht sich nicht darum, die Existenz von Geschichtsvermittlung innerhalb des Unterrichts Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu begründen oder zu rechtfertigen (Groenewold 2005: 515, Chudak 2015: 136, Wolting/Wolting 2011: 141f.), sondern vielmehr um den Stand der Geschichtsvermittlung innerhalb der Landeskunde und besonders

¹ Der Begriff des Diskurses soll an dieser Stelle erläutert werden. Diese Arbeit beschäftigt sich mit zwei verschiedenen Diskursarten. Einerseits ist von wissenschaftlichen Diskursen verschiedener Fächer die Rede. Dieser Diskursbegriff nutzt die Charakterisierung von Diskursen als virtuelle Textkorpora, deren Elemente (1) sich mit einem einheitlichen Thema, Gegenstand, Wissenskomplex oder Konzept auseinandersetzen, (2) semantisch verbunden sind oder in einem gemeinsamen Zusammenhang stehen, (3) einheitlich anhand forschungspraktischer Beschränkungen eingrenzbar sind, (4) explizit oder implizit sowie intertextuell aufeinander Bezug nehmen (Busse/Teubert 1994: 14, kommentiert von Jung 2011: 32f.). Andererseits werden Lehrwerksdiskurse definiert, in denen die Korpusgrenzen mit denen des Lehrwerks kongruent sind. Hauptunterschied zwischen Diskursen inner- und außerhalb des Lehrwerks ist der Grad ihrer Konstruktivität. Die Schwächen dieses thematisch verankerten Diskursbegriffs liegen hauptsächlich in Schwierigkeit der Korpusfindung (Jung 2011: 40), was jedoch in Hinblick auf diese Arbeit in Kauf zu nehmen ist.

² DaF und DaZ unterscheiden sich sowohl in Bezug auf ihren Unterricht, als auch auf die wissenschaftliche Betrachtung. Unterschiede, die spezifisch für Geschichtsvermittlung sind, wurden jedoch noch nicht untersucht, weswegen beide Disziplinen gemeinsam betrachtet werden.

³ Ziel der faktischen Landeskunde war es bspw., „möglichst umfassend über Politik, Geografie, Wirtschaft, Geschichte, Kultur usw.“ zu informieren (Padros/Biechele 2003: 22), um einen „enzyklopädische[n] Anspruch, diese Kultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen“, zu erfüllen (ebd.: 27).

⁴ So verschreibt Sabrow seinen Sammelband bspw. einem „Nahblick [...] der einen ausgewogenen Kanon »der« DDR-Erinnerungsorte gar nicht erfassen vermöchte“. Auch Koreik beschreibt, dass ein Anspruch auf Vollständigkeit bei geschichtlichen Betrachtungen zwangsläufig in oberflächlicher Behandlung der Inhalte resultieren muss (Koreik 2012: 5). Bergmann stellt fest, dass es weder im Rahmen der Möglichkeiten noch zu den Funktionen der Geschichtswissenschaft gehört, zu beschreiben, wie es wirklich gewesen ist (Bergmann 2013b: 66).

um Zielsetzungen und die spezifische didaktische Umsetzung einer Geschichtsvermittlung DaF/DaZ (Chudak 2015: 135, Koreik 2010: 1479). Dass historische Inhalte eine Daseinsberechtigung im Unterricht haben, zeigt sich in meiner eigenen Erfahrung bereits daran, dass Lerner im In- wie im Ausland häufig großes Interesse äußern, die Vergangenheit der DACH-Länder zu thematisieren. Darüber hinaus bietet Historisches oft eine bereichernde Erklärung, die gegenwärtige Phänomene „erst nachvollziehbar und verständlich“ macht (Koreik 1995: 78). Dies sind nur zwei einer Vielzahl von Argumenten für Geschichte in DaF/DaZ, auf die im Laufe dieser Arbeit eingegangen werden soll.

Ziel dieser Untersuchung ist einerseits ein Blick in die Sekundärliteratur, der zeigt, inwieweit sich der wissenschaftliche Diskurs über die Zielsetzungen und Umsetzungsweisen von Geschichtsvermittlung im Unterricht DaF/DaZ gleichförmig verhält und wo Differenzen liegen. Weiterhin ist sie inspiriert von der festen Überzeugung, dass die wissenschaftliche Fundierung von Themen des Unterrichts DaF/DaZ „hohe[n] Ansprüche[n]“ gerecht werden sollte (Koreik 2010: 1478), selbst wenn diese Themen quantitativ keinen großen Stellenwert in Unterricht und Lehrwerk einnehmen. Eine solche qualitative Vernachlässigung wirft Koreik Lehrwerkautoren jedoch angesichts der Umsetzung historischer Inhalte vor:

„Geschichtsthemen wurden in der bisherigen Geschichte der Lehrmaterialentwicklung im Fach DaF/DaZ zumeist zwar nach den Kriterien Relevanz und Gegenwartsbezug gewählt, in den seltensten Fällen jedoch mit fundierten geschichtswissenschaftlichem und geschichtsdidaktischem Hintergrundwissen erstellt. Geschichte wurde dabei immer eher als ein Fundus betrachtet, aus dem man sich weitgehend unreflektiert einzelner Teile bedienen konnte“ (Koreik 2015: 20)

Von dieser These inspiriert möchte die vorliegende Arbeit determinieren, welche Forderungen Geschichtswissenschaft und -didaktik an die Vermittlung historischer Themen stellt und inwieweit diese für den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relevant sein sollten bzw. sind. Zu diesem Zweck werden auf Grundlage der Diskurse innerhalb der Fächer Geschichtsdidaktik, -wissenschaft sowie Deutsch als Fremd und Zweitsprache Ansprüche an die Geschichtsvermittlung herausgearbeitet, an denen vier geschichtsbezogene Kapitel gängiger Lehrwerke mit unterschiedlichen Zielsetzungen und –gruppen in Form einer thematischen Diskursanalyse gemessen werden. Diese Analyse, mit der diese Arbeit sich um eine perspektivische Erweiterung, aber auch Aktualisierung der Veröffentlichungen

von Ammer 1988, Thimme 1996 und Majala 2004 bemüht, soll eine Grundlage schaffen, die Position von Geschichtsvermittlung innerhalb einer gegenwarts- und handlungsorientierten, kulturwissenschaftlichen Landeskunde zu diskutieren. Ich hoffe, Defizite innerhalb der Lehrwerke aufzudecken und eine fruchtbare Grundlage für Verbesserung zu schaffen, mit denen Lücken zwischen Desiderat und Umsetzung geschlossen werden können.

Eine Lehrwerkanalyse, wie sie im Folgenden vorbereitet und durchgeführt wird, kann eine Analyse des tatsächlichen Unterrichts nie ersetzen, da nicht jeder geschichtliche Bezug durch das Lehrwerk initiiert werden muss und Lehrer Ziele und Inhalte eines Lehrwerks individuell vermittelt (Ucharim 2009: 164). Im Vergleich zu anderen landeskundlichen Themen ist der wissenschaftliche Diskurs zur Geschichtsvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relativ überschaubar. So hat bspw. Altmayers kulturwissenschaftliche Landeskunde bereits eine Reihe von Arbeiten inspiriert⁵, während seit der Promotion Koreiks historische Themen innerhalb von Promotionsarbeiten DaF/DaZ kaum bearbeitet wurden. Der Umfang des Diskurses gibt dieser Arbeit die Möglichkeit, eine detaillierte, wenn auch nicht vollständige Darstellung anzustreben.

⁵ Bspw. Zabel 2014, Maringer 2012, Ucharim 2011.

2 Geschichte im Rahmen der Landeskunde DaF/DaZ

Im folgenden Kapitel soll erst ein Blick auf die Aufgaben, Ziele und die historische Entwicklung der Landeskunde im Bereich DaF/DaZ geworfen werden. Dieser Überblick ist für die thematische Diskursanalyse in *Kapitel 3* von großem Interesse, da sich die Geschichtsvermittlung innerhalb der Lehrwerke nicht klar an einem Ansatz zu orientieren scheint. Anschließend wendet es sich dem Diskurs zur Geschichtsvermittlung zu – erst aus geschichtswissenschaftlicher und dann aus DaF/DaZ Perspektive.

2.1 Landeskunde: Von der Faktenvermittlung zur Kulturwissenschaft

Der wissenschaftliche Diskurs um die Landeskunde ist bereits seit Ende des Zweiten Weltkrieges sehr bewegt. In diesem Kapitel möchten wir uns erst der Landeskunde im Fach DaF/DaZ und dann dominanten landeskundlichen Ansätzen zuwenden. Verankert ist dieser Diskurs nicht nur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, vielmehr handelt es sich um eine „die Philologien übergreifende Diskussion“, in der Konzepte und Disziplinen nicht mehr klar voneinander abgrenzbar sind (Koreik/Pietzuch 2010: 1442, Simon Pandela 2001: 48). Die Abwesenheit eines klaren Umrisses lässt sich besonders in den vielfältigen Definitionen und Verortungsversuchen der Landeskunde erkennen.

Die im Folgenden formulierten Funktionen und Grenzen der Landeskunde lassen sich nicht in Gänze auf die in 2.1.1 – 2.1.5 beschriebenen Ansätze anwenden, erlauben es jedoch, einen ersten Überblick zu gewinnen, der in der Beschreibung der einzelnen Ansätze relativiert wird. Landeskunde wird als Teilbereich des Fachs betrachtet, der sich „exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“ bezieht und die „Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema“ macht (Fischer/Fischer 1990: 15). Ziel landeskundlichen Unterrichts ist nicht Faktenvermittlung, Information oder die vollständige Abbildung einer Kultur, „sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Dabei sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie

eine kritische Toleranz entwickelt werden“ (ebd.: 16). Dabei soll der Unterricht großen Wert auf eine Vielfalt von Quellen und Perspektiven legen und trotz der Rücksichtnahme auf den Sprachstand der Lerner die Unterrichtsinhalte nicht simplifizieren, verharmlosen, vergrößern, überspitzen oder verzerren. Gesellschaftliche Widersprüche sollen so thematisiert werden, dass Lerner sich eine unabhängige Meinung bilden können (Fischer/Fischer 1990: 16). Die Autoren verzeichnen in Bezug auf die Landeskunde große Mängel sowohl in der Lehrerbildung als auch im Unterrichtsmaterial (ebd.: 22), was sich kontraproduktiv auf das übergeordnete Ziel der Förderung von „Völkerverständigung, Friedensfähigkeit und Handlungsbereitschaft [...] globale[m] Problembewusstsein, [...] menschheitliche[m] und historische[m] Denken“ auswirkt. Dieses Defizit erkennt auch Koreik, der nur dann eine Chance auf „adressatenspezifisch ausgerichteten Unterricht, in dem ein Perspektivenwechsel vom Fremden auf das Eigene und umgekehrt ermöglicht werden soll“ sieht, wenn Lehrende und Lernende ausreichende Kenntnisse über relevante Epochen der Weltgeschichte haben, ohne die eine dem Unterrichtsgegenstand angemessene, tiefgehende Auseinandersetzung nicht möglich ist (Koreik 2009: 14). Dennoch muss dieses übergeordnete Lernziel meines Erachtens auch vor dem Hintergrund des Raums, den Landeskunde innerhalb eines Unterrichts einnehmen kann, der primär Sprachkenntnisse zu vermitteln sucht, relativiert werden, da der Unterricht den hohen und differenzierten Ansprüchen, die sowohl Koreik als auch Fischer/Fischer formulieren, selbst bei idealen Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden nur mittels entsprechender zeitlicher Kapazitäten gerecht werden kann.

Groenewold sieht weniger das Land, als den Lerner im Land im Zentrum landeskundlicher Betrachtung (Groenewold 2005: 515). Auf Grundlage eines „differenzierten, mehr oder weniger kohärenten“ Apparats von Deutungsmustern zur Weltorientierung, die zum Vorwissen der Lerner zu zählen sind (ebd. 519), könnte ein landeskundlicher Unterricht, der mit positiven und negativen Interferenzen arbeitet, eine intensive Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern ermöglichen, um nicht einen „Abbau von Vorurteilen und Stereotypen“ zu erreichen, sondern vielmehr eine Bewusstmachung ebendieser, auf der Reflektion und Diskussion fundieren (ebd. 526). Dieser Ansatz widerspricht dem Sinn des Wortes *Landeskunde* dahingehend, dass das Land nicht im Fokussiert wird, sondern es vielmehr zu einem reinen Medium wird, um pädagogische Ziele zu erreichen. Ein ähnliches Ziel, die Kulturaufmerksamkeit, verfolgt

Krumm 1998. Grundlage ist ein Unterricht, der sich mit „Fragen der kulturellen Geschichte und Gegenwart des deutschen Sprachraums in ihrer Bedeutung für Nicht-deutschsprachige“ beschäftigt (ebd.: 523). Zentral wird die Fähigkeit, mit Verschiedenheit und Andersartigkeit umzugehen, sodass die Interpretation und Wirkung von Fakten und nicht der Fakt selbst Zentrum des Unterrichts wird (ebd. 526). Wird dieser pädagogischen Funktion nicht nachgekommen, so drohen Konflikte: „Der Umgang mit Verschiedenheit [...] muss gelernt werden – nicht die Verschiedenheit, sondern unsere Unfähigkeit, mit ihr umzugehen, führt zu Diskriminierungen“ (ebd. 529). Ein Fokus auf sog. Interkulturelle Kompetenz zulasten von Faktenvermittlung wird jedoch „allenfalls zu einem netten Miteinander führen, bei dem man lernt, Missverständnisse zu errahnen und mit Strategien anzugehen“ (Koreik 1995: 194). Da Krumms Perspektive jedoch vielfach geteilt wird, beobachtet Chen eine „Tendenz zur Konzentration auf, und damit die Gefahr zur Überbetonung von Unterschieden – bei gleichzeitiger Vernachlässigung von zentralen Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen“, die großes Konfliktpotential mit sich bringt (2013: 42). Die hier dargestellten Fragmente zeigen, wie breit gefächert sich der Diskurs bezüglich der Aufgaben und Ziele, aber besonders der konkreten Inhalte der Landeskunde, darstellt.

Allein der Begriff der Landeskunde, der sich seit Ende der 60er Jahre trotz starker Kritik „hartnäckig“ als dominante Bezeichnung hält (Koreik/Pitzuch 2010: 1446), zeigt im Kontrast zu den derzeitig allseits propagierten pädagogischen Zielen, dass ein Konsens über klare Ziele im Fach noch aussteht. Ähnlich sieht es mit der Position der Landeskunde selbst in DaF/DaZ aus. So bezieht sie sich laut der ABCD Thesen „exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“ (Fischer/Fischer 1990: 15) und wird mitunter nicht als eigene Disziplin, sondern vielmehr als „theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient“, klassifiziert (Koreik/Pietzuch 2010: 1442), während andere Stimmen des Diskurses der Landeskunde nur dann eine Existenzberechtigung zusprechen, wenn sie mehr als eine Subsummierung anderer Wissenschaften darstellt (vgl. Altmaier 2006: 183).

Allem Dissens zum Trotz darf man davon ausgehen, dass Sprachunterricht durch die Landeskunde immer auch in einem gewissen Rahmen Kulturvermittlung betreibt (Koreik 2015: 16). Im Verlauf ihrer Geschichte konnten Landeskunde und Kulturkunde sogar als Synonyme verwendet werden, sodass es sinnvoll erscheint, eine Entwicklung dominanter landeskundlicher Ansätze im Bereich DaF/DaZ in Verbindung mit zugrundeliegenden Kulturbegriffen vorzunehmen. Darüber zeigt die Diversität der Kulturdefinitionen, dass die Auswahl landeskundlicher/kultureller und damit auch historischer Inhalte stark davon abhängig ist, wie man eine Kultur geographisch, zeitlich, sozial, thematisch etc. ein- und abgrenzt.

2.1.1 Faktischer Ansatz

Der traditionelle Kulturbegriff versteht eine Nation als politisch und kulturell kongruente, eingegrenzte Fläche, in der die „vollkommene Identifikation des Einzelnen“ mit dem Staat angestrebt wird und in der die Bevölkerung gleichzeitig durch das nationale Gedächtnis vereint ist (Gudehus et al. 2010: 120). Als Kultur wird nicht alles bezeichnet, was auf dem jeweiligen Staatsgebiet gedacht und getan wird, sondern lediglich Produkte der sogenannten Hochkultur, also bedeutende Erzeugnisse aus den Bereichen Literatur, Kunst, Musik und Wissenschaft (Kessler 1975: 5). Diese Kulturdefinition findet sich in ihrer Reinform als Grundlage des faktischen und kognitiven Ansatzes der Landeskunde.

Die faktische Landeskunde bemühte sich nach 1945, Informationen in Form von Zahlen, Daten und Fakten zu Politik, Geschichte, Geografie, Wirtschaft sowie Sitten und Bräuchen zu vermitteln. Man geht von „verallgemeinerte[n], objektivierte[n] Fakten“ aus, sodass keine Diskursivität⁶ existiert und Fragen stets eindeutig richtig beantwortet werden können (Padros/Biechele 2003: 20). Errungenschaften aus Bereichen der Hochkultur werden sachlich als objektiv und eindeutig beschrieben. Auch prägenden geschichtlichen Momenten kommt eine bedeutende Rolle innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu. Geschichtsvermittlung DaF/DaZ kann sich aus dem bedienen, was auf deutschem Grund getan und erdacht wurde, die Perspektive einer beteiligten nicht-deutschen Partei kann im Rahmen eines solchen Ansatzes jedoch genauso wenig bedacht werden wie Entscheidungen, die von landesfremden Instanzen getroffen wurden und Einfluss auf die deutschsprachigen Länder nehmen. Die Auswahl relevanter Unterrichtsinhalte wirkt schnell „willkürlich“ (ebd.: 23), da der Anspruch an die Relevanz

⁶ Unter Diskursivität versteht diese Arbeit die Eigenschaft eines Textes, aufzuzeigen, dass das ihm zugrunde liegende Thema strittig diskutiert und mehrdeutig interpretiert werden kann.

der Inhalte enorm ist durch die strikte Trennung von Sprach- und Kulturvermittlung noch weiter betont wird. Dem „enzyklopädische[n] Anspruch, diese Kultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen“ kann dieser Ansatz nicht gerecht werden (ebd.: 27). Trotz der festen Trennung wird Landeskunde als wichtig für den „geistig-moralischen Reifeprozess“ der Lerner betrachtet (ebd.: 28) und ist deswegen unverzichtbar. Sie verleiht der Sprache ihre Existenzberechtigung und bietet dem Lerner Motivation. Die Sinnhaftigkeit des Wissenserwerbs wird über diesen Reifeprozess hinaus nicht begründet, außerdem bietet Faktenorientierung nur Wissen über einzelne Aspekte statt eines klaren, begründeten Überblicks oder einer strukturierten interdisziplinären Verankerung (Hess 2004: 67). Der Ansatz räumt der historischen Vergangenheit eines Landes enormen Raum ein, da sie leicht durch Jahreszahlen, Ereignisse und Fakten darzustellen ist und zweifelsfrei in den Bereich der Hochkultur gezählt wird.

2.1.2 Kognitiver Ansatz

Oft als Synonym zum faktischen Ansatz verstanden, kann der kognitive Ansatz in der Landeskunde auch als Erweiterung gedeutet werden, da er Faktenwissen nicht als Ziel des Lernprozesses, sondern als Grundlage für eine diskursive Auseinandersetzung mit dem neuen Land versteht. Grundgedanke ist, dass Alltagskultur zwar zur Kenntnis genommen, aber kaum begriffen werden kann, weil sie höchst komplexer Natur ist und explizites Wissen nicht vorausgesetzt werden kann (Hess 2004: 66). Dem Lerner wird anhand von Realien aus Institutionen, Geschichte und Politik faktisches Ausgangswissen verliehen, das ihn dazu befähigt, im Zielland nicht nur Smalltalk, sondern informierte Gespräche führen zu können. Dass diese „informationsreiche, sachlich strukturierte Landeskunde“ (ebd.: 67). Landeskundliches und geschichtliches Wissen ist hier nur Zwischenziel zur Handlungskompetenz, die durch Gegenüberstellung und Kontextualisierung geübt wird. Geschichte kann als Gegenwartserklärung eingesetzt und diskursiv behandelt werden. Damit verleiht der kognitive Ansatz Landeskunde auch über den reinen Wissenserwerb hinweg Relevanz.

Die graduelle Öffnung des Kulturbegriffes, die in der Ethnologie ihren Ursprung hatte und von anderen Fächern adaptiert wurde, begann in den frühen 1970er Jahren (Padros/Biechele 2003: 11). Kultur wird nun als gesamte Lebenswirklichkeit innerhalb eines bestimmten „Sprach- und Kulturraums“ verstanden. Das inkludiert das Handeln und Denken der Menschen genauso wie ihre Einstellungen verschiedensten Lebensbereichen gegenüber (ebd.: 12). Hier wird eine gewisse kulturelle Einheit nicht mehr

über das Konzept der Nation, sondern über Gemeinsamkeiten in Sprache und Lebensform geschaffen. Die Umstellung von Nation auf Sprachraum erscheint im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll und konnte sich auch als Element des erweiterten Kulturbegriffs halten. Sie erleichtert nicht nur die Erweiterung der deutschen Landeskunde auf die der DACH-Länder, sondern tut auch der Tatsache genüge, dass sich regionale Unterschiede nicht streng an Ländergrenzen festmachen lassen⁷. Der Ansatz präsupponiert, dass ein „kultureller Aspekt von Wörtern und Äußerungen“ existiert (Padros/Biechele 2003: 13), der die Möglichkeit einer direkten Übersetzbarkeit ausschließt⁸. Eine Übersetzung kann dem Original nicht in Hinblick auf sein Konnotations- und Denotationskonglomerat entsprechen, für situationsgerechtes Verständnis ist die Beschäftigung mit Deutungsmustern nötig. Deutungsmuster bestehen nach Altmayer aus meist unbewusst abgespeicherten Vordeutungen, die sowohl in der Produktion als auch in der Perzeption die Sinnbildung maßgeblich beeinflussen (Altmayer 2006: 187). Eine sich an Sprache orientierende Kulturdefinition findet auch innerhalb der Kulturwissenschaften Anklang. So bezeichnet die *Theorie des Narrativen* Kulturen bspw. als „Ensembles von Erzählgemeinschaften“ (Müller-Funk 2010: 286). Dieser ermöglicht für die Praxis DaF/DaZ, Handlungsfähigkeit durch den Einklang von Sprach- und Kulturvermittlung zum übergeordneten Ziel des Unterrichts zu machen. Speziell auf Geschichtsvermittlung gesehen geht die Erweiterung um Alltägliches mit dem Potential eines wesentlich differenzierteren Zugriffs auf geschichtliche Themen einher. Der faktische Ansatz macht hauptsächlich Ereignisgeschichte, also politische Daten und Fakten wie Kriege oder Staatsaktionen, Technikgeschichte, Wirtschaftsgeschichte und Kulturgeschichte zum Thema. Im Sinne des neuen Kulturbegriffs kann man sich auch Mentalitätsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte sowie Lokal- und Regionalgeschichte widmen (vgl. Jordan 2013: 156ff.). Diese verschiedenen Zugänge ermöglichen die Darstellung unterschiedlichster Sachverhalte aus einer Vielzahl wissenschaftlich begründbarer Perspektiven. In der Praxis resultierte die Erweiterung um Alltägliches jedoch oft eine Beschränkung auf ebendiese, sodass Geschichte und andere hochkulturelle Inhalte weitgehend aus dem landeskundlichen Unterricht verschwanden (Padros/Biechele 2003: 94).

⁷ Ein historisches Beispiel hierfür sind Ereignisse auf dem Staatsgebiet der DDR, die nach dem faktischen Ansatz keinen Raum innerhalb einer bundesdeutsch orientierten Landeskunde hätten.

⁸ Mehr zu Herausforderungen der Übersetzung: Siehe Kramsch (2006a+b) und Dobstadt/Riedner (2014).

2.1.3 Kommunikativer Ansatz

Mit dem offenen Kulturbegriff, der noch immer starke Verbindungen zwischen Kultur und Nation sieht, jedoch nicht mehr von einer Homogenität der beschriebenen Gruppe ausgeht und erweiterte Möglichkeiten hinsichtlich der Geschichtsvermittlung bietet, arbeiten der kommunikative sowie der interkulturelle Ansatz in der Landeskunde. Diese Ansätze machen es sich zum Ziel, auf einen tatsächlichen beruflichen oder touristischen Aufenthalt vorzubereiten (Padros/Biechele 2003: 28).

Die kommunikative Landeskunde hat das pragmatische Ziel, die Fremdsprache für praktische Zwecke nutzbar zu machen (ebd.: 32). Grund für diese Entwicklung ist der Fachkräftemangel der 1960er und 70er Jahre, der einen hohen Bedarf an Zweitsprechern mit kommunikativer Kompetenz mit sich brachte. Sprache und Landeskunde werden nicht mehr als System, sondern vielmehr als Medium verstanden, das im Dienst der Kommunikation steht. Sie werden parallel vermittelt, wobei der Schwerpunkt deutlich auf der Sprachvermittlung bleibt. Das Alltags- und Weltwissen der Lerner wird zur Grundlage für landeskundlichen Überlegungen, die darauf abzielen, Lerner angemessene Verhaltensmuster für ihren Aufenthalt im Zielland zu lehren. Umgesetzt wird dies durch das systematische Anbieten und situationsnahe Üben authentischer Redemittel, die in möglichst vielen verschiedenen Situationen angewendet werden können (Biechele/Padros 2003: 41f.). Um die Lerner auf ihr Leben in Deutschland vorzubereiten, liegt der Fokus auf Alltagskultur, während die Hochkultur in den Hintergrund tritt. Auch Geschichte wird kaum Raum gegeben, da sie als vergleichsweise irrelevant für die Handlungskompetenz der Lerner bewertet wird. Wird sie doch behandelt, werden Ereignisse und Veränderungen aus der Sicht von Betroffenen dargestellt, was ein starkes Moment der Perspektivität mit sich bringt. Auswahlkriterium für landeskundliche Inhalte ist die Wahrscheinlichkeit, mit der Lerner mit ihnen konfrontiert werden sowie ihre Generalisierbarkeit. Die Progression des Unterrichts orientiert sich an inhaltlichen Kriterien, um situative Angemessenheit in möglichst vielen kommunikativen Situationen zu gewährleisten und auch in der Bewertung ist Inhalt wichtiger als Form. Einer der Gründe dafür, dass der Ansatz in den 1980er Jahren abgelöst wurde, ist der starke Fokus auf das Leben in Deutschland sowie starke Differenzen zu bekannten Lerntraditionen, die kommunikativen Unterrichtsformen oft im Weg stehen. Darüber hinaus kann es für die Lehrkraft gerade im Ausland schwierig sein, authentisches Material zu beschaffen und zu guter Letzt wurde auch die Abwesenheit hochkultureller Inhalte bemängelt (Padros/Biechele 2003: 94).

2.1.4 Interkultureller Ansatz

Die Grundannahme der Entwicklung dieses Ansatzes ist, dass Menschen Situationen nicht neutral wahrnehmen können, sondern immer mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, interpretieren und in einen Bezugsrahmen einordnen. Die interkulturelle Landeskunde möchte Lerner davor bewahren, Situationen im Ausland anhand des eigenen Bezugsrahmens zu deuten, was zu (inter)kulturellen Missverständnissen führen kann. Es ist ein tendenziell pädagogischer Ansatz, der lehrt, einen Schritt zurückzugehen, um die Sprache im Kontext bewusst zu deuten, anstatt übereilt zu urteilen. Da Übersetzungen nur denotativ funktionieren, also dem Original in Hinblick auf Konnotationen, Denotationen und kultureller sowie situativer Erklärungsmuster nicht gerecht werden können, nehmen sie im Vergleich zur Landeskunde kaum Raum ein. Wird diese jedoch im Unterricht vernachlässigt, ist die Handlungsfähigkeit der Lerner in zielsprachigen Situationen unmittelbar gefährdet, weshalb dieser Ansatz sprachliches und kulturelles Lernen dieses Ansatzes unauflöslich miteinander verbindet. Die interkulturelle Landeskunde behandelt sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen mit speziellem Augenmerk auf die Perspektive und implizite Bewertung der beteiligten Personen, um die Lerner mit interkultureller Kompetenz auszustatten⁹. Während gängige Lehrwerke, die weltweit in derselben Version genutzt werden, interkulturelle Verschiedenheiten nur an Beispielen demonstrieren können, existiert eine Vielzahl an regionalen Lehrwerken, die „die Sprache und Kultur aus der Perspektive der Deutschlernenden darbieten“ (Biechele/Padros 2003: 52). Lernziel des interkulturellen Ansatzes sind Verständnis für die Prägung durch die eigene Kultur, Akzeptanz der Unübersetzbarkeit sowie Erlernen von Strategien zur Bedeutungerschließung. Begründet durch einen Fokus auf Handlungsfähigkeit bietet der Unterricht kaum Anknüpfungspunkte zu Geschichte¹⁰. Aus Kommunikation macht interkulturelle Landeskunde eine permanente Auseinandersetzung mit Fremden, in der ein Kulturvergleich angestellt wird, der im Idealfall zu Fremdverstehen führt. Kritiker werfen dem Ansatz vor, zu Schwarz-Weiß-Denken anzuregen und Vorurteile zu festigen (Altmayer 2006: 181). Besonders problematisch ist darüber hinaus, dass dem Ansatz mit dem Paradigmenwechsel in den Kulturwissenschaften die Grundlage entzogen wurde. Die interkulturelle Landeskunde

⁹ Die Annahme, dass kulturelle Unterschiede proportional zur Entfernung der betreffenden Gebiete zunehmen und Europa deswegen als kulturell relativ homogener Raum betrachtet werden kann, wird von Biechele und Padros entschieden abgelehnt (2003: 52). Recht gibt ihnen u. a. das Hueber Lehrwerk *Sicher! C1.2*, das sich am Anfang von Lektion 11 mit Verhandlungen zwischen Parteien „aus anderen Kulturen“ (Perlmann-Balme et al. 2016: 134) am Beispiel der Schweiz und der Niederlande auseinandersetzt und eine angebliche Gleichheit anhand von Beispielen interkultureller Missverständnisse im Arbeitsalltag infrage stellt.

¹⁰ Mögliche Themen: Ursprung von Festen, Feiertagen, Redewendungen oder gängigen Gesten.

präpositioniert eine klar abgrenzbare Nationalkultur. Der wissenschaftliche Diskurs geht jedoch inzwischen einerseits von verschwimmenden Grenzen und andererseits von heterogenen Gesellschaftsstrukturen aus, sodass Kultur nicht mehr klar definiert, geschweige denn kontrastiert werden kann. Selbst wenn man einen nationalen Kulturbegriff anwendet, muss das Lerner detailliertes Wissen über seine Kultur haben, um einen Vergleich anzustellen. Dieses fordert aber wiederum sowohl Interesse als auch einen hohen Grad an Reflektiertheit und kann kaum vorausgesetzt werden (Ehner/Wazel 2001: 274). Der interkulturelle Ansatz wird also aufgrund des Cultural Turns, der sich von den Kulturwissenschaften in andere Geisteswissenschaften ausbreitet, in seinem Fundament erschüttert. Wird die Realität als wandelbar, abstrakt, fluide und nicht konform betrachtet, so ist sie mittels des interkulturellen Ansatzes, der mit den „simplifizierenden Kategorien vom ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘“ (Altmayer 2006: 181) operiert, nicht mehr greifbar. Durch diese Einsicht wird Kultur folglich „als veränderlich und inhomogen verstanden, als – immer nur vorläufiges – Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (Schiedermaier 2015: 66).

2.1.5 Kulturwissenschaftlicher Ansatz

Der Cultural Turn im ausgehenden zwanzigsten und beginnenden einundzwanzigsten Jahrhundert löste den Kulturbegriff vollständig vom Konzept der Nation. Kultur wird nun auch im fachlichen Diskurs DaF/DaZ als „die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben“, also als Grundlage für sinnvolles und begründbares Wahrnehmen und darauf aufbauendes Verhalten betrachtet (Altmayer 2016: 8).

Besonders Altmayer bemüht sich darum, den vorherrschenden Kulturbegriff des Fachs DaF/DaZ an die Kulturwissenschaften anzubinden. Dieser Paradigmenwechsel kann, wie die Lehrwerkanalyse zeigt, noch nicht als abgeschlossen bezeichnet werden, nimmt jedoch eine sehr prominente Rolle im fachlichen Diskurs ein und findet allmählich durch Veröffentlichung von entsprechenden Lehrwerken auch Eingang in die Praxis des DaF/DaZ Unterrichts (siehe: Altmayer 2016). Altmayer prägt maßgeblich eine höchst abstrakte und komplexe Definition, die andauernden und einschneidenden Prozessen auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens Rechnung zu tragen versucht und deswegen entschieden ablehnt, Kultur objektiv beschreibbar zu machen. Im Umgang mit dieser Definition beschäftigt man sich mit verschiedensten Erscheinungsformen von Kultur, also auch mit lebenswirklichen Zusammenhängen und Abläufen,

Materiellem wie Immateriellem, Bildung, Technik, Umwelt etc¹¹. Die breite Palette an möglichen Themen und Perspektiven zeigt nicht nur, dass Länder auf kultureller Ebene in hohem Maße „durchlässig“ geworden sind (Altmayer 2016: 8), sondern ist auch vielfach Grund zur Kritik am erweiterten Kulturbegriff. Die mit ihm einhergehende Beliebigkeit erschwert die Themenfindung und macht ihn für die Unterrichtspraxis oft unhandlich, da alles „unterschiedslos [...] thematisiert“ werden kann (Padros/Biechele 2003: 147). Jedoch betont Welsch, dass der erweiterte Kulturbegriff keinesfalls neuen Entwicklungen zuzuschreiben ist, sondern dass internationale Vernetzung durch Handel, Sport, Musik u. ä. stets ein Teil menschlichen Lebens war. Verändert hat sich nicht die Welt, in der wir leben, sondern die Absicht vorherrschender politischer Systeme, die erst jetzt übernationale Gemeinsamkeiten betonen und unterstützen möchten (Welsch 2010: 2)¹². So finden sich in der Sekundärliteratur bereits 1980 Vorboten dieses Paradigmenwechsels, der jedoch erst viel später in der Didaktik DaF/DaZ Fuß fassen sollte.

„Damit zeichnet sich eine Entwicklung ab, die allmählich den deutschen Kulturbegriff verändern und das Bewußtsein dafür schärfen dürfte, daß Kultur auch und gerade all jene Selbstverständlichkeiten des Denkens und des Sich-Verhaltens sind, die sich weder durch besondere Feierlichkeit noch durch Exklusivität auszeichnen, die aber das Leben ganz wesentlich konstituieren“ (Bausinger 1975: 66)

Diese Selbstverständlichkeiten lassen sich als Forderung nach einem Alltagsbezug lesen, die Verneinung von Exklusivitäten als Ablehnung nationaler Kategorien und fester Muster. Diese Ansichten können als Vorboten von Altmayers kulturwissenschaftlichen Ansatz in der Landeskunde gedeutet werden. Ihm zufolge versieht uns Kultur mit Wissen, das wir nutzen, um unsere Umwelt und unserem Handeln Sinn zuzuschreiben. Ein Mensch kann sich also nicht in einer objektiven Wirklichkeit positionieren, sondern lediglich innerhalb der eigenen Deutung und Interpretation seiner Umgebung, auf deren Grundlage er dann wiederum möglichst situationsangemessen agiert. Das Wissen, mit dem der Mensch die Situation klassifiziert, wendet er nicht bewusst an, sondern es gehört im Sinne Bausingers zu den „Selbstverständlichkeiten des Denkens und des Sich-Verhaltens“ (ebd.: 66). Darüber hinaus steht das Wissen nicht nur einem Menschen zur Verfügung, sondern einer bestimmten sozialen Gruppe, die sich über

¹¹ Diese Liste könnte beliebig weit fortgeführt werden, sodass im Kontext DaF/DaZ bspw. auch J.K. Rowling betrachtet werden kann, weil sie in deutschsprachigen Ländern in Übersetzung und Original gelesen wird, und genau wie der türkische Präsident Recep Tayyip Erdoğan den hiesigen Diskurs beeinflusst und Entwicklungen inspiriert, anstößt und mitgestaltet.

¹² Siehe hierzu »Geschichts- und Erinnerungspolitik« in Kapitel 3.1.4 Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung.

gemeinsame Wissensstrukturen konstituiert (Altmayer 2006: 186). Die einzelnen Wissensselemente, die in verschiedensten Situationen zur Konstruktion und Deutung von Sinn angewendet werden, bezeichnet Altmayer als kulturelle Deutungsmuster, die entweder kategorialer, topologischer, chronologischer (temporal/mnemologisch) oder axiologischer Natur sein können (Altmayer ebd., 2010: 96f.). Deutungsmuster sind musterhaft verdichtet und typisiert, beziehen sich auf einen bestimmten Erfahrungsbereich und dienen dazu, konkrete Erfahrungen und Situationen in allgemeine Kategorien zu ordnen und zu deuten. Sie werden in Sprache und Tradition gespeichert und an andere Mitglieder der sozialen Gruppe weitergegeben, sodass sie eine gemeinsame Wirklichkeit konstruieren und aus einer Gruppe von Menschen eine Gemeinschaft machen. Man setzt sie in der alltäglichen Kommunikation als selbstverständlich voraus, kann sie aber durchaus auch reflektieren und diskutieren, also fassbar machen. Kulturelle Deutungsmuster sind keinen bestimmten Kollektiven oder Situationen vorbehalten, sie lassen sich nicht national noch ethnisch, sondern vielmehr sprachlich fassen (Altmayer 2006: 187).

Altmayer strebt danach, die Landeskunde unseres Fachs „zu einer eigenständigen (Kultur-)Wissenschaft weiterzuentwickeln, die über eigene Gegenstände, eigene Forschungsmethoden und eigene Erkenntnisinteressen verfügt“ (2006: 183). Sein Ansatz zeichnet sich primär durch die grundlegenden Lehr- und Lernprozesse des Unterrichts aus. Ziel einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde ist es, den Lernern kulturbezogenes Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, mit denen sie deutschsprachige Diskurse verfolgen und an ihnen teilnehmen können (ebd.: 184). Der Ansatz ist zwar aus dem wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken, hat sich in der unterrichtlichen Praxis jedoch bisher noch nicht durchsetzen können. Grund hierfür ist sicherlich die Beliebigkeit, die der erweiterte Kulturbegriff mit sich bringt und anhand dessen eine Themenauswahl nie nachvollziehbar begründet werden kann und wegen der viele aktuelle Lehrwerke explizit mit dem interkulturellen Ansatz der Landeskunde arbeiten (Padros/Biechele 2003: 147). Ein anderer Grund dafür, dass sich die kulturwissenschaftliche Landeskunde in der Praxis noch nicht durchsetzen konnte ist, dass bis vor kurzem praxisnahe Beispiele für eine Umsetzung einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde im Unterricht DaF/DaZ fehlten. Erst seit dem Frühjahr 2016 gibt es mit *Mitreden* (Altmayer 2016) ein nicht-kurstragendes Lehrwerk im Sinne des Ansatzes. Der Einfluss des Lehrwerks auf die unterrichtliche Praxis kann jedoch noch nicht eingeschätzt werden. Zusätzlich bemerkt auch Altmayer bereits 2004, dass die

Lehrerausbildung auf Praxisnähe und Wissenschaftsbasis bei der Landeskunde kaum wert legt und somit der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde weder seitens der Lehrkräfte, noch seitens der Lehrwerke im Unterrichtsalltag Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angekommen zu sein scheint (ebd.: 2). Diese Situation entwickelt sich seit Altmayers Beobachtung m.E. zwar positiv, jedoch trägt besonders die Knappheit an entsprechenden Lehrmaterialien sowie der unkomplizierte Umgang mit Nationalkultur dazu bei, dass der Paradigmenwechsel noch nicht vollständig im Klassenraum zu fühlen ist, während er sich doch schon in Form eines „theoretische[n] Paradigmenwechsels und forschungsmethodische Entwicklungen in den Sozial-, Kultur-, und Sprachwissenschaften“ manifestiert (Koreik/Pietzuch 2010: 1445).

Der Einfluss von Altmayers kulturwissenschaftlicher Landeskunde ist im wissenschaftlichen Diskurs um die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache allgegenwärtig und sein Konzept mitsamt des zugrundeliegenden diskursbasierten Kulturbegriffs markiert den Einzug des Cultural Turns in die Landeskunde und Kulturstudien DaF/DaZ. Betrachtet man die Landeskunde jedoch in einem größeren, die „Philologien übergreifende[n]“ Rahmen (Koreik/Pietzuch 2010: 1442), dann sollte auch auf andere kulturwissenschaftliche Ansätze hingewiesen werden. So entwirft Hu die Konzepte von sociocultural paradigm und language socialization (Hu 2005), Phipps/Gonzales betrachten in einer sozial- und kulturtheoretischen Rekonzeptualisierung die Abhängigkeit von individuellen Sprachlernprozessen, kulturellen Kontexten und sozial-kommunikativen Manifestierungen (Phipps/Gonzales 2004) und Hallet bemüht sich um eine Beschreibung der veränderten Beziehung zwischen Literatur, Kultur und Fremdsprachendidaktik (Hallet 2002). Da sich die Lehrmaterialanalyse jedoch sowohl aus fachperspektivischen, als auch aus forschungspraktischen Gründen auf das Konzept Altmayers beschränkt, soll auf eine genaue Darstellung anderer Arbeiten an dieser Stelle verzichtet werden.

Die Landeskunde DaF/DaZ hat im Laufe ihrer Geschichte eine grundlegende Veränderung ihrer Lernziele durchlaufen. Das Lernziel wandelte sich von purem Wissen zu pädagogischen Interessen, die sich nicht nur auf die Fremdsprache beziehen, sondern vielmehr abstrahiert auf viele Situationen auch im muttersprachlichen Alltag anwenden lässt. Durch die explizite Arbeit mit und an kulturellen Deutungsmustern, die auch darauf abzielt, den Lerner zu einem reflektierten Menschen zu machen, der in ständiger bewusster Verbindung zu seinen eigenen Deutungsmustern und denen seiner Kommunikationspartner steht und so seine generelle Handlungskompetenz steigert, ist

ebenfalls pädagogischer Natur. Das übergeordnete Lernziel der Möglichkeit zur Partizipation an zielsprachigen Diskursen lässt sich gleichzeitig auch auf die Lernziele der kommunikativen Landeskunde zurückführen, da deren Handlungskompetenz zumindest in der Theorie vor Diskurspartizipation nicht Halt macht. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Ansätze nie etwas komplett Neues darstellen (möchten), sondern vielmehr eine Neukomposition vorhandener, sich bewährt habender Erkenntnisse und neuer, Potential zeigender Elemente sind.

2.2 Geschichtsvermittlung in der Landeskunde DaF/DaZ: Von gegenwartserklärenden und erinnerungskulturellen Ansätzen

2.2.1 Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn

Der Cultural Turn bezeichnet einen Paradigmenwechsel, der sich seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften vollzieht. Vorher ging man von einem positivistischen Historizismus aus, „der alle Fakten gleichberechtigt nebeneinander präsentiert“ (Wolting/Wolting 2011: 137). Hier begriff man Geschichte als linearen Prozess, „der sich in streng chronologischer Abfolge von den Anfängen bis zur Gegenwart vollzieht und in dem die Gegenwart immer als eine quasi notwendige Folge aus der Vergangenheit erscheint“ (Altmayer 2009: 193). Der Cultural Turn führt zu einer neuen Basis der Geschichtswissenschaft, in der Geschichte „stärker aus der Gegenwartsperspektive“ betrachtet wird (Altmayer 2009: 193). Die Wirklichkeit wird nun nicht mehr als objektiv beschreibbar angesehen, sondern als Konstruktion sprachlicher und symbolischer Deutungsmechanismen.

Innerhalb der Geschichtswissenschaft hat dies die Geschichtsdefinition geprägt, die im Rahmen dieser Arbeit Gültigkeit besitzt: Geschichte ist die „ist die Konstruktion bzw. Rekonstruktion einer bis auf einige Überreste vergangenen Realität in unserer Vorstellung“ (Henke-Bockschatz 2013: 20). Im Prozess der (Re)Konstruktion bemüht man sich, vergangene Umstände zu erklären und zu verstehen, ohne dabei die Beweggründe und das Denken der beteiligten Personen außer Acht zu lassen (Henke-Bockschatz 2013: 20). Dem deutschen Wort »Geschichte« liegt wie seinen englischen und griechischen Übersetzungen ein Doppelcharakter inne, den wir „uns selten bewusst machen“ (Jordan 2013: 19). Diese Worte bezeichnen nämlich einerseits das Geschehene und andererseits eine Erzählung von Geschehenem. Unterschied zwischen den

beiden Bedeutungsebenen ist der Grad an Fiktion, der dem Text zugrunde liegt. Quellenauswahl und -deutung ist stets von einer Perspektive abhängig und potentiell werthaltig, deswegen betont auch Jordan: „Weil Menschen eine Geschichte immer aus ihrer Gegenwart und einem bestimmten Wertehorizont heraus entwerfen, ist sie immer etwas Subjektives“ (Jordan 2013: 20). Hier wird deutlich, dass Geschichte sich zwar auf die Vergangenheit bezieht, aber keinesfalls Teil der Vergangenheit ist. Sie gehört zur Gegenwart, da sie aus jetziger Perspektive anhand von vorliegenden Quellen die Vergangenheit zu rekonstruieren versucht und somit wesentlich fester im Jetzt als im Damals verankert ist:

„Die entscheidende Frage der Geschichtswissenschaft lautet [...] warum es eigentlich so gekommen ist. Das heißt, wir sollten auch fragen, wie unsere Gegenwart entstanden ist, warum sich unsere Geschichte so und nicht anders entwickelt hat“ (Winkler 2011).

Objektivität kann, wie auch im Sinne des Cultural Turns, in diesem Rekonstruktionsprozess zwar angestrebt, jedoch niemals erreicht werden, da es „nicht die Daten [sind], die das Wesen einer Geschichte ausmachen, sondern die Verbindung dieser Daten“ (Jordan 2013: 20) sowie deren Auswahl. Hier wird deutlich, dass jede konsekutive, finale, kausale und konzessive Verbindung von Fakten genauso wie deren Auswahl stets Deutung und damit nicht objektiv ist. Die Beschäftigung mit Geschichte „hilft, die eigene Welt besser zu verstehen“ (Jordan 2013: 13), indem man nachvollziehen kann, auf welche Art und aus welchem Grund Strukturen, die die Gegenwart prägen, entstanden sind, ohne aus den Augen zu verlieren, dass die Begründung ebenfalls nur Konstrukt und nie vollständig ist. So kommt ihr gerade im Kontext politischen Handelns eine „eminente Stellung als *Argument* [sic!]“ zu (Jordan 2013: 15), mit dem man Handeln begründen und verteidigen sowie fundierte Prognosen zur Zukunft treffen kann (vgl. Jordan 2013: 17). Die Kategorien Erinnerung und Gedächtnis, beziehen sich dabei erst auf den einzelnen Menschen, der „Vergangenes gedanklich in seine Gegenwart einholt“ (Jordan 2013: 170f.), treffen aber auch auf Gemeinschaften zu. Dagegen ist Geschichte ein Begriff, der eher dem kollektiven Gedächtnis zugehörig ist. Halbwachs prägte diesen Begriff, um das gemeinsame vergangenheitsorientierte Denken einer sozialen Gruppe zu beschreiben¹³. Obgleich und gerade weil die Charakterzüge

¹³ Das kollektive Gedächtnis beschäftigt sich mit der Vergangenheit, den Bedingungen des Erinnerns, der Beeinflussung des Individuums durch erinnerungspolitische Strukturen und dem sozialen Lernen, durch das dieses Wissen vermittelt und weitergegeben wird (Jordan 2013: 171). Darauf aufbauend entwickelten Assmann und Assmann die Theorien vom kommunikativen und kulturellen Gedächtnis, die die Vergangenheit fest in der jeweiligen Gegenwart verankern und die Diskursivität und Verständigungsebene des kollektiven Gedächtnisses betonen (Jordan 2013: 172). Obwohl die Konzepte Halbwachs sowie Jan und Aleida Assmanns den Diskurs DaF/DaZ fraglos beeinflussen, werden sie aus forschungspraktischen Gründen nicht explizit behandelt, wohl aber ihre Implikationen für den wissenschaftlichen Diskurs in *Kapitel 2.2.2* beschrieben.

der Narrativität und des Gegenwärtigen im gesellschaftlichen Alltag häufig ausgeblendet werden, sollen sie integraler Teil der Geschichtsdefinition dieser Arbeit sein. Bergmann fasst diese Geschichtsdefinition, die sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs der historischen Disziplinen, als auch des Fachs DaF/DaZ relevant ist, wie folgt zusammen:

„Geschichte ist eine Erinnerung an Vergangenes [...]. Die Erinnerung wird ausgelöst durch Orientierungsbedürfnisse, die wir in unserer Gegenwart und angesichts einer erhofften Zukunft haben. Da unsere Orientierungsbedürfnisse sich mit der Zeit ändern, ändern sich auch die Gegenstände der Erinnerung und die Erinnerungen selber. [...] Geschichte ist immer ein Nachdenken über Vergangenheit, das in einer Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird“ (Bergmann 2013a: 91)

Dieser Definition ist hinzuzufügen, dass Geschichte sich nicht auf die Erinnerung eines einzelnen, sondern vielmehr auf die eines Kollektivs bezieht. Von Interesse ist diese Definition auch deswegen, weil sie Parallelen zwischen Geschichte und Literatur aufzeigt und damit den Doppelcharakter des Worts unterstreicht. Beide Medien nutzen bewusst Erzählstrategien, um Leser zu beeinflussen und Meinungen zu konstruieren (Müller-Funk 2010: 287). Wird diese Ebene der Geschichtsschreibung von Politik oder Medien eingesetzt, spricht man in Synonymen von Geschichtspolitik, Erinnerungspolitik, Gedächtnispolitik oder Vergangenheitspolitik (Kohlstruck 2004: 178f.). Sie bezeichnen den „öffentliche Gebrauch der Geschichte durch Deutungseliten“ (Gudehus et al. 2010: 91). Dies ist nicht nur Kennzeichen diktatorischer und autoritärer Systeme ist, sondern wird auch von pluralistischen Systemen im Sinne der Aufgabe der politischen Erziehung und Bildung im schulischen und außerschulischen Kontext wahrgenommen. Dadurch, dass ein Staat über den Anlass von Nationalfeiertagen, die Benennung von Straßen und Gebäuden sowie die Errichtung von Denkmälern entscheidet, ist Erinnerungspolitik nicht optional. Jede notwendige Auswahl von Ereignissen, Persönlichkeiten und Konzepten fällt in diese Kategorie. Eine Lenkung des Lesers, also des Bürgers, ist seitens der Politik häufig erwünscht, da eine Person oder ein Kollektiv danach strebt, sich in ein Verhältnis zu ihrer Vergangenheit zu setzen, das „ihr gegenwärtiges Selbstverständnis begründet und ihre Zukunftserwartungen beeinflusst“ (Hartung 2010: 68). Somit liegt es im Interesse politischer Strategen, der Vergangenheit eine klare Narrative zu geben, um die Gesellschaft für einen Zweck zu gewinnen, ein Gefühl der Gemeinsamkeit zu stiften und gegenwärtige politische Handlungen zu legitimieren.

Seit Einzug des Cultural Turns in die Geschichtswissenschaft werden geschichtliche Betrachtungen nach ihrem Betrachtungsgegenstand klassifiziert und an die Stelle einer nach Vollständigkeit strebenden Globalgeschichte tritt eine Vielzahl thematisch gezielter Betrachtungsformen:

Mikrohistorie/Mikrogeschichte (Jordan 2013: 157)
 Ereignisgeschichte (Koreik 2015: 21)
 Wirtschaftsgeschichte (Weber 1923: 14)
 Sozialgeschichte (Kosellek 1972: 116)
 Alltagsgeschichte (Jordan 2013: 158)
 Mentalitäts- und Mentalitätengeschichte (Jordan 2013: 166, 168)
 Begriffsgeschichte (Kosellek 1972: 116)
 Kulturgeschichte (Koreik 2015: 22)
 Geschlechtergeschichte (Jordan 2013: 138f.)
 Umweltgeschichte (Koreik 2015: 22)
 Technikgeschichte (Jordan 2013: 136)
 Lokal- und Regionalgeschichte (Koreik 2015: 22)
 Ideengeschichte (Jordan 2013: 168)
 Diskursgeschichte (Jordan 2013: 169)
 Oral History (Gudehus et al 2010: 88f., Jordan 2013: 162f.)
 Geschichte der Erinnerung (Jordan 2013: 170ff.)

Besonders die Geschichte der Erinnerung ist innerhalb der letzten Jahre häufig im geschichtlichen Diskurs DaF/DaZ aufgegriffen worden¹⁴. Spätestens mit Cornelsens Lehrwerk *Erinnerungsorte* hat diese Betrachtungsform auch Einzug in den Unterricht DaF/DaZ erhalten und da dieses Lehrwerk einer der Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit ist, soll der Geschichte der Erinnerung innerhalb dieser Untersuchung erst aus geschichtswissenschaftlicher und in Kapitel 2.1.1.2 *Die Dominante des Erinnerungsorts* auch speziell aus DaF/DaZ-Perspektive besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Geschichtstheoretische Diskussionen der 1990er Jahre waren zu einem hohen Maße von Fragen zum öffentlichen Umgang mit der deutschen Geschichte zwischen 1933 und 1945 geprägt. Erinnerung und Gedächtnis entwickelten sich zu vermittelnden Instanzen zwischen individueller Erinnerung, dem kollektivem Gedächtnis und der Geschichtspolitik (Jordan 2013: 170). Diese Debatte führte zu der konstruktivistischen Überzeugung, dass „Geschichte und Vergangenheit nichts von einem Subjekt Unabhängiges“, sondern vielmehr eine Inbezugsetzung und Vergegenwärtigung darstellen (ebd.). Dementsprechend kann argumentiert werden, dass Geschichte erst durch diese Vergegenwärtigung entsteht und das, was man nicht erinnert, auf allen Ebenen

¹⁴ Siehe: Kapitel 2.2.2 *Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven*.

vergessen wird und damit auch nicht zur Geschichte zählt¹⁵. Überlegungen dieser Art ebneten den Weg für den Erinnerungsort.

Das Konzept des Erinnerungsorts hat innerhalb der letzten Jahre die Forderungen an Geschichtsvermittlung nicht nur innerhalb der Geschichtsdidaktik, sondern auch im Fach Deutsch als Fremdsprache revolutioniert. Die Theorie der *lieux de mémoire* stammt von Pierre Nora und beschreibt anhand von Erinnerungsorten die „Gedächtnisförmigkeit“ der Kultur (Gudehus et al. 2010: 91). Erinnerungsorte „dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen“ (Schmidt/Schmidt 2007: 422) und werden damit auch im Kontext der Erinnerungspolitik häufig strategisch zur Identitätsstiftung eingesetzt (Gudehus et al. 2010: 128)¹⁶. Das Konzept hat kaum Grenzen, lässt sich auf Denkmäler, Feiertage, Museen, Straßen-, Orts- und Gebäudenamen genauso anwenden wie auf historisch bedeutsame Orte, Persönlichkeiten, Organisationen und Texte¹⁷. Erinnerungsorten gemeinsam ist, dass sie „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität [sind], die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François/Schulze 2001: 18). Ihre Funktion ist es, „eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen“ (Schmidt/Schmidt 2007: 422).

Inzwischen ist der Erinnerungsort Forschungsgegenstand von Wissenschaftlern unterschiedlichster Disziplinen und Nationen (vgl. Gudehus et al. 2010: 184). Mit der Grenzenlosigkeit des Konzepts geht eine Beliebigkeit einher, die auch eine seiner größten Schwächen darstellt. Diese Konturlosigkeit findet sich bereits in Noras Beschreibung des Erinnerungsorts als „einfach und vieldeutig, natürlich und künstlich, der sinnlichsten Erfahrung unmittelbar gegeben und gleichzeitig Produkt eines höchst abstrakten Gedankenwerks“ (Nora 1990: 26). Hier wird deutlich, dass jedes kulturelle Phänomen,

¹⁵ Durch die Möglichkeiten medialer Speicherung, die erst die Verschriftlichung und in jüngster Zeit das Internet mit sich brachten, ist es dem Menschen zum ersten Mal tatsächlich möglich, komplett zu vergessen und sich trotzdem an späterer Stelle wieder zu erinnern.

¹⁶ Dies zeigt bspw. der Diskurs um das Geburtshaus Adolf Hitlers. Das Gebäude, das seit 1972 von der österreichischen Regierung gemietet wird, soll jetzt durch Enteignung in Staatsbesitz übergehen. Um die Attraktivität des Hauses für Neonazis zu mindern, werden drei Alternativen diskutiert. Das Gebäude soll entweder ein Museum beherbergen, in einen Supermarkt, eine Feuerwehration oder ähnliches umgebaut oder sogar trotz Denkmalschutz abgerissen werden. Die verschiedenen Nutzungsformen konstruieren unterschiedliche Erinnerungsorte. Während ein Umbau zu einem Supermarkt oder der Abriss des Gebäudes den bereits bestehenden Erinnerungsort zu dekonstruieren und zu zerstören sucht, würde ein Museum ihn als Teil der Geschichte klassifizieren und für eine bestimmte Lesart dieser Geschichte bewusst eröffnen.

Siehe: Süddeutsche Zeitung online: <http://www.sueddeutsche.de/politik/braunau-am-inn-hitlers-geburtshaus-soll-enteignet-werden-1.3075330> (Zugriff: 13. 07.16).

BBC online: <http://www.bbc.com/news/world-europe-36005160> (Zugriff 13.07.16).

¹⁷ Diese Arbeit bedient sich des erweiterten Textbegriffes.

das mit der Vergangenheit bewusst oder unbewusst verbunden wird, als Erinnerungsort stilisiert werden kann, wobei die Auswahl stark subjektiv ist und die Konstruktion und Betonung von Erinnerungsorten damit eine Vielzahl von Möglichkeiten für erinnerungspolitische Handlungen bietet.

Definiert wird der Erinnerungsort durch den materiellen, symbolischen und funktionalen Sinn, der ihm innerhalb des Kollektivs zukommt, durch seinen referentiellen und hybriden Charakter und den allgemeinen Willen des Kollektivs bzw. der Deutungselite, den Ort im kollektiven Gedächtnis zu verankern. In welchem Kontext ein spezieller Erinnerungsort ins Leben gerufen wurde ist unbedeutend verglichen mit dessen Metamorphosen und Adaptionen im Laufe der Zeit, der Fokus liegt auf der jetzigen Stellung des Ortes im Diskurs. Es ist die gegenwärtige Interpretation des jeweiligen Erinnerungsorts, die ihm seine Bedeutung für das Kollektiv und dessen Identität verleiht. Neben Beliebigkeit und Subjektivität birgt das Konzept auch die Gefahr eines Fokus auf das Vergangene zu Lasten wichtiger Neuheiten, deren Relevanz unterschätzt werden kann (Gudehus et al. 2010: 186). Es ist jedoch eine Strategie von Gemeinschaften jeder Art, sich „durch die Vergegenwärtigung historischer Ereignisse ihrer selbst zu vergewissern“ (ebd.: 287f). In Deutschland hatte das Konzept aufgrund des Fokus auf die Nation einen schweren Start (Jordan 2013: 174), da Deutschlands „Fremdwahrnehmung ebenso wie sein Selbstbild in hohem Maße von der Last einer nicht wiedergutzumachenden historischen Schuld und damit von einer in dieser Form singulären historischen Mahnerinnerung an die Unheilsepoche des Dritten Reichs bestimmt ist“ (Fornoff 2015: 147). Jedoch gibt es nach einiger Verzögerung inzwischen auch einen umfangreichen deutschsprachigen Diskurs zum Thema Erinnerungsorte, der das Feld aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet¹⁸. Die Auswahl der Erinnerungsorte ist in diesen Arbeiten nicht immer national, sondern auch bi- und multinational sowie temporal und thematisch inspiriert. Die Darstellungen zu Deutschland bewertet Gudehus jedoch als „nur teilweise“ übereinstimmend (ebd.: 286) und bemerkt, dass deren Verbindlichkeit auch aufgrund der zwingenden Subjektivität der Auswahl der jeweiligen Autoren fragwürdig ist. Diese Einschätzung basiert auch auf der Beobachtung, dass kollektive Erinnerung häufig in einem nationalhistorischen, statt in einem internationalen Rahmen dargestellt und wahrgenommen wird. Diese häufig gewählte nationalzentrierte Perspektive legt den traditionellen Kulturbegriff als Grundlage entweder des

¹⁸Siehe hierzu unter Anderem: Apelt et al. (2016), Badstübner-Kizik (2015a), den Boer (2012), François/Schulze (2001, 2009), Fried/Rader (2011), Glatz/Glatz. (2013), Koreik (2015), Marksches et al. (2010), Sabrow (2009), Stein-Hölkeskamp et al. 2006, Traba et al 2011, Zimmerer et al. 2013.

Konzepts, der Konstruktion des Erinnerungsorts oder seiner Wahrnehmung nahe¹⁹. Ein Fokus auf Diskursgemeinschaften, der im Rahmen des Konzepts durchaus denkbar wäre, taucht innerhalb der Beschäftigung mit ihm kaum auf, obwohl das Kollektiv, dem der Erinnerungsort zugesprochen wird, auch transnationaler Natur sein kann²⁰. Die Debatte um multinationale oder gar globale Erinnerungsorte bietet zwei dominante Strömungen. So bemühen sich einige Wissenschaftler darum, einen Erinnerungsort in seiner Unterschiedlichkeit aus verschiedenen beteiligten Perspektiven zu rekonstruieren, andere arbeiten daran, die nationalen Grenzen aufzubrechen, indem sie Gemeinsamkeiten größerer Kollektive herausarbeiten, sodass sich inzwischen auch eine Debatte um die „kulturelle Identität Europas sowie die Bestimmung eines Kerns europäischer Werte und Geschichte“ (Gudehus et al. 2010: 187, Fischer 1990) entfaltet hat, die sich darum bemüht, durch die „Erinnerung an eine gemeinsame Vergangenheit“ Gemeinschaftsgefühl und kollektive Identität zu konstruieren (ebd.)²¹. Somit ist die Beschäftigung mit dem Erinnerungsort nicht nur auf nationaler Ebene dem Bereich institutioneller Erinnerungs- und Geschichtspolitik zum Zweck der Gemeinschaftsstiftung zuzurechnen, sondern auch international, interkontinental und sogar global (vgl. Gudehus et al. 2010: 91). In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, explizit mit dem erweiterten, diskursbasierten Kulturbegriff zu arbeiten, da einige Diskurse, wie bspw. der sogenannte *Brexit*, über staatliche und sogar sprachliche Grenzen hinweg betrachtet werden können und sich aus solchen Diskursen gemeinsame Erinnerungsorte ableiten lassen. Eine solche Anbindung an aktuelle kulturwissenschaftliche Entwicklungen – nicht nur in DaF/DaZ, sondern innerhalb der gesamten Geisteswissenschaften – gehört zweifelsohne zu den Desideraten der Weiterentwicklung des Konzepts des Erinnerungsorts, da in der Präzisierung der des Konzepts das Potential liegt, das Konzept, die Konstruktion und Inszenierung eines Erinnerungsorts und seine Wahrnehmung differenziert wahrzunehmen und zwischen den einzelnen Ebenen zu unterscheiden. Der Diskurs DaF/DaZ bedient sich beim geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs neben dem Konzept des Erinnerungsorts besonders der Strömungen

¹⁹ Eine Inszenierung des 09. November 1989 als deutschen Erinnerungsort kann auf drei Ebenen geschehen: Das Konzept Noras selbst kann als national verankert interpretiert werden, ihm kann durch die darstellende Instanz Bedeutung einzig für Deutschland zugesprochen werden oder er wird vom Wissenschaftler als potentiell hybrider Erinnerungsort wahrgenommen, der lediglich innerhalb des medialen Diskurses und der Wahrnehmung durch das Kollektiv als dominant »deutsch« wahrgenommen wird.

²⁰ So lässt sich vor dem Hintergrund von Globalisierungsentwicklungen auch von internationalen oder zumindest westlichen Erinnerungsorten sprechen. Hierzu zählen bspw. Holocaust und Zweiter Weltkrieg, der Kampf gegen den Terror mit den Anschlägen vom 11. September 2001 und denen in Paris, Brüssel, der Türkei und Bayern 2015 und 2016, aber auch die Europäische Union sowie sich wiederholende Ereignisse wie die olympischen Spiele oder die Fußballweltmeisterschaft. Inwieweit diese Phänomene tatsächlich als globale Erinnerungsorte klassifiziert werden können, hängt von den Grenzen ab, die man dem Konzept des Erinnerungsorts verleiht.

²¹ Siehe zu globalen Erinnerungsorten auch: *Kapitel 2.1.1.2 Die Dominante des Erinnerungsorts*.

um Multiperspektivität und Gegenwartsbezug²². Während Perspektivität zwar ein „Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit“ ist (Bergmann 2013b: 65), wird im Geschichtsunterricht häufig vernachlässigt, dass auch die Betrachtung der Vergangenheit von Faktoren wie Stellung in der Gesellschaft, Sozialisation, Geschlechtszugehörigkeit und nicht zuletzt Interessenlage, Überzeugungen und Erkenntnisbestreben abhängt. In der Quellenarbeit sind dementsprechend immer die Perspektiven der darstellenden und dargestellten Personen zu beachten, während auch der Einfluss der eigenen Perspektive nicht aus den Augen verloren werden darf. Ein didaktischer Fokus auf (Multi)Perspektivität geht mit folgenden Lernzielsetzungen zum Nachvollziehen einer Perspektive in der Quellenauswertung einher (ebd.: 65): Angestrebt werden

- (1) Verstehen von und Empathie gegenüber schwer nachvollziehbaren Positionen
- (2) Deuten der Position(en) vor dem Hintergrund der historisch gegebenen Umstände
- (3) Anerkennung des Deutungscharakters von historischen (Re)Konstruktionen
- (4) Umgang mit unterschiedlichen Ansichten innerhalb der Lernergruppe
- (5) Akzeptanz der Nicht-Existenz einer definitiven, wahren Geschichtsversion
- (6) Wahrnehmung der eigenen Perspektive und Meinung als ebensolche anstatt als objektive Wahrheit
- (7) lernen, nachzuvollziehen ohne abzuwerten
- (8) gegebene Informationen vor dem gegenwärtigen Hintergrund beurteilen.

Kontroversen anhand von Perspektivität sind alltäglich in einer Geschichtswissenschaft, die weder zeigen will noch kann, wie es wirklich gewesen ist (ebd.: 66). Um die Lernziele zu erreichen, arbeitet man mit offenen Fragen, stellt Quellen in Frage, vergleicht Doppelperspektiven, reflektiert und akzeptiert Pluralität, um über die Multiperspektivität, Kontroversität und Mannigfaltigkeit von Deutungen und Urteilen aufzuklären und eine Perspektivenerweiterung der Lerner zu erreichen (ebd.). Diese Multiperspektivität wird von deutscher Politik, Lehrplänen und Richtlinien für den schulischen Unterricht gefordert, jedoch nimmt die Geschichtswissenschaft hier nicht unbedingt eine Vorbildfunktion ein, da sich die hintergründig ablaufende Debatte um Perspektivität kaum „in der Struktur geschichtswissenschaftlicher Debatten und Publikationen“ widerspiegele (von Borries 2013: 37). Dem Autor zufolge ist die Geschichtsdidaktik der Geschichtswissenschaft in diesem Aspekt weit voraus, Widersprüche und Meinungsverschiedenheiten sollten im Unterricht immer Thema sein.

Schon die Geschichtsdefinition, von der diese Arbeit ausgeht, zeigt deutlich, dass der Vergangenheit erst durch den Bezug auf Gegenwart und Zukunft Relevanz verliehen

²² Siehe: Kapitel 2.2.2 *Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven*.

wird. Vernachlässigt man diese Ebene, stellt Geschichte im schulischen wie auch im DaF/DaZ-Kontext „sehr schnell nichts als Wissen um des Wissens willen“ dar (Koreik 2015: 23). Bergmann bezeichnet eine Betonung auf das gegenwärtig vorliegende Orientierungsbedürfnis gar als „grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens“ (Bergmann 2013a: 91). Ein Bezug zur Lebenswirklichkeit und Alltagswelt der Lerner erhöht die Motivation und schafft einen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Multiperspektivität, da sich der Gegenstand der Erinnerung und auch die Erinnerung selbst je nach Betrachtungsanlass und -zeitpunkt verändern. Denn je nach dem gegebenen Orientierungsinteresse werden Aspekte betont oder ausgeblendet, offengelegt, neu geordnet oder anders zusammengefügt. „Die Erinnerungen werden auf die Situation hin entworfen, in der der Erinnernde sich befindet“ (ebd.). Die Situation definiert sich hier aufgrund des gesellschaftlich-sozialen Hintergrunds des Betrachters wie auch des Umstands, der ihn zur Erinnerung anhält. Bergmann empfiehlt, diese Bezüge nicht unbewusst und unreflektiert zu lassen, sondern sie im Unterricht explizit zu thematisieren und zu nutzen, um die Lerner für den Unterricht zu begeistern. Denn wird im Unterricht „kein Bezug zu den Lebensperspektiven von Schülerinnen und Schülern erkennbar [...], werden [...] Fragen gestellt, die die Lernenden gar nicht haben“ und für die sie sich nicht interessieren (ebd.: 92). Ein Gegenwartsbezug konfrontiert die Lerner mit der Relevanz, die das geschichtliche Thema für den Lerner selbst und/oder für aktuelle gesellschaftliche oder politische Entwicklungen hat. Ein solcher Fokus bietet für die Lerner nicht nur Potential hinsichtlich Motivation und Multiperspektivität, er prägt vielmehr ein Geschichtsverständnis, das Vergangenes in der Gegenwart verankert und ihm erst durch seine gegenwärtige Rolle eine Daseinsberechtigung verleiht.

2.2.2 Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven

Während Geschichtswissenschaft und -didaktik den entsprechenden Diskurs im Fach Deutsch als Fremdsprache zwar beeinflussen, wie bspw. die Relevanz des Konzepts des Erinnerungsorts in beiden Feldern zeigt, gilt das Hauptinteresse dieser Betrachtung dem facheigenen Diskurs. Der Zugang zu Geschichtsvermittlung als kleiner Teil einer Landeskunde, die wiederum nur einen Teil des Unterrichts DaF/DaZ ausmacht, muss ein anderer sein als der Zugang zu einer Geschichte, die im absoluten Zentrum

des Erkenntnisinteresses steht (Filonova 2015: 187). Sieht man Geschichte²³ und Geschichtsvermittlung als einen von vielen Teilbereichen der Landeskunde, anstatt als jedem landeskundlichen Inhalt inhärent, so muss man sich um ihren quantitativen Anteil am Fremdsprachenunterricht sorgen, wenn Groenewold die Landeskunde charakterisiert: „Wir sind Lehrer. Wir müssen viel und vieles und für viele unterrichten, aber für die Landeskunde bleibt meist relativ wenig Zeit“ (Groenewold 2005: 516). Im Folgenden werden die Rolle der Geschichte im wissenschaftlichen Diskurs DaF/DaZ sowie ihre Verbindungen zum bereits abgebildeten geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs abgebildet.

„Geschichtsvermittlung im Landesstudienunterricht darf kein Luxus sein – sie soll die Gegenwart erklären und verstehen helfen.“

(Schmidt/Schmidt 2007: 423)

Die ABCD Thesen räumen Geschichte mit der Aussage, dass Landeskunde „in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen“ sei, einen großen Stellenwert ein (Fischer/Fischer 1990: 17). Sie gebe Aufschluss über „den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ebd.: 17). Als Beispiel hierfür führen die Autoren die DDR an, deren Alltagskultur, Kunst, Literatur und Alltagsstrategien nur verstehbar seien, „wenn man die geschichtliche Gewordenheit dieser Region kennt und versteht“ (ebd. 23). Unter 2.2.2.1.1 wird deutlich, dass man innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses durchaus Wert darauf legt, Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit herzustellen. Der Anspruch, auch die Zukunft in die Betrachtung einzubinden, wird jedoch eher abgelehnt, da Prognosen tendenziell unwissenschaftlich sind und sich aus ihnen im besten Fall Sprechansätze, sie aber kaum wissenschaftliche Relevanz besitzen (Koreik 2015: 18).

Darüber, dass Geschichte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache wichtig ist, herrscht Konsens im Diskurs. So beschreibt Koreik ihre anerkannte Relevanz innerhalb der Landeskunde (Koreik 2012: 2), einen fachweiten Konsens über die Relevanz der Gegenwartsorientierung geschichtlicher Themen (Koreik 2010: 1478) und eine Übereinstimmung darüber, keine Vollständigkeit anzustreben, da dies einerseits den Fokus von der Sprachvermittlung nimmt und andererseits in einer oberflächlichen Betrachtung resultieren muss (Koreik 2012: 5), wobei eine mit diesem Habitus zwingend

²³ Eine klare Geschichtsdefinition wird im Diskurs kaum gegeben, jedoch wird der unter 2.1.1 *Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn* eingeführte Geschichtsbegriff beiden Diskursen gerecht.

einhergehende Materialauswahl und didaktische Reduktion geschichtliche Themen und deren Umsetzung „stets angreifbar“ macht (Schmidt/Schmidt 2007: 420).

Die Relevanz der Geschichtsvermittlung innerhalb der Landeskunde DaF/DaZ wird aus einer Vielzahl von Perspektiven begründet, aus denen sich komplexe und hohe (Koreik 2010: 1478, 2015: 17) Ansprüche des Fachs an die Geschichtsvermittlung ableiten lassen, die im Folgenden erst genannt und dann weiter ausgeführt werden sollen. Die Oberbegriffe stehen nicht für Fragmente eines gleichförmigen Diskurses, sondern für thematische Tendenzen, deren genaue Implikationen und Umsetzung teilweise kontrovers diskutiert werden und die einander mitunter widersprechen. Die unter 2.2.2.1 aufgeführten Ansprüche bemühen sich darum, die verschiedenen Strömungen des geschichtsbezogenen Diskurses in DaF/DaZ aufzugreifen und zu kategorisieren, ohne sie zu vereinfachen oder aktuell Relevantes auszusparen. Dementsprechend lassen sich einige Ansprüche, wie die *Förderung kritischen Denkens*, nicht auf den geschichtlichen Diskurs in DaF/DaZ beschränken, sondern sind vielmehr dominante Tendenzen innerhalb der gesamten Kulturwissenschaft DaF/DaZ, die sich in der Geschichtsvermittlung genauso finden lassen wie in vielen anderen landeskundlichen Themenkomplexen²⁴. Historische Inhalte sind innerhalb des landeskundlichen Unterrichts relevant, da sie Gegenstand aktueller Diskurse sind (Altmayer 2007: 193) und mögliche Erklärungen für aktuelle Phänomene bereithalten (Koreik 1995: 78). Wissen über historische Themen trägt somit zur allgemeinen Handlungskompetenz der Lerner bei, wenn es angewendet wird, um der Wirklichkeit Sinn zuzusprechen oder sich aktiv an Diskursen zu beteiligen. Darüber hinaus erhalten geschichtliche Themen Relevanz im DaF Unterricht durch ihr Potential hinsichtlich pädagogischer Lernziele und der kulturwissenschaftlich fundierten Landeskunde (siehe u. a. Chudak 2015: 135, Pasewalck 2015). Nicht zuletzt lassen sich historische Bezüge in DaF/DaZ auch damit begründen, dass Lerner vielfach ein großes Interesse an Geschichte äußern (Brade 2010: 71) und Lehrkräfte, die sich zumindest teilweise an den Wünschen und dem Erkenntnisinteresse ihrer Lerner orientieren, eine höhere Lernbereitschaft und somit eine fruchtbare Grundlage für Lernzielerreichung bewirken. Innerhalb des Diskurses wird ein Fokus auf folgende Themenbereiche gelegt:

Gegenwartsbezug
(2.2.2.1.1)

(Roche 1993: 23, Koreik 2010: 1478, Groenewold 2005: 515, Schmidt/Schmidt 2007: 423, Filonova 2015: 187)

²⁴ So kann die Kompetenz, kritisch und reflektiert zu denken, als Grundlage für eine „Diskursfähigkeit“ gesehen werden, die Altmayer 2016 zum übergeordneten Lernziel der Landeskunde erklärt (ebd. 10.).

Förderung kritischen Denkens (Roche 1993: 29, Chudak 2015: 135)
(2.2.2.1.2)

multiperspektivische Zugänge (Koreik 2010: 1479, 2012: 4, Grabe 2003: 25)
(2.2.2.1.3)

kontrastive/interkulturelle Perspektive (Fischer/Fischer 1990: 17, Koreik 2012: 4)
(2.2.2.1.4)

Kulturelles Lernen (Altmayer 2004: 154, Pasewalck 2015: 167, Filonova 2015: 189)
(2.2.2.1.5)

Deutungscharakter betonen (Filonova 2015: 187, Meyer 2015: 237)
(2.2.2.1.6)

Faktenvermittlung (Kramsch 2015: 133, Filonova 2015: 191, Koreik 1995: 194)
(2.2.2.1.7)

Rückkopplung an Geschichtswissenschaft und -didaktik (Koreik 2010: 1480, Schmidt/Schmidt 2007: 419)
(2.2.2.1.8)

2.2.2.1 Thematische Tendenzen

2.2.2.1.1 Die Relevanz der Vergangenheit für die Gegenwart

„Die These, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit für das Verständnis der gegenwärtigen Kultur und Gesellschaft relevant ist, gilt heute als unumstritten“ (Filonova 2015: 187). Dieser Konsens zieht sich in der Tat durch den gesamten historischen Diskurs im Fach DaF/DaZ und schafft somit auch eine prominente Verbindung zu den Geschichtswissenschaften, die sich diese These zur Grundlage gemacht haben²⁵. Im Kontext des Fremdsprachenlernens stellt historische Kompetenz eine der Grundlagen für die erfolgreiche Kommunikation mit Mitgliedern der Zielkultur²⁶ dar, weil das Gesamtgefüge der Gegenwart „erst durch die Hinzuziehung historischer Erklärungsmuster [...] nachvollziehbar und verständlich“ wird (Koreik 1995: 78). Während die Vergangenheit Potential dafür hat, gegenwärtige Phänomene zu kontextualisieren, birgt ein solcher Zugriff die Gefahr in sich, den Deutungscharakter von Geschichte zu negieren, indem eine Begründung von Lehrer und Lerner unreflektiert präsentiert und angenommen wird²⁷.

²⁵ Siehe: Kapitel 2.2.1 *Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn*. Außerdem: Badstübner-Kizik 2015a, Jordan 2013, Bergmann 2013a&b, Gudehus et al. 2010.

²⁶ Obwohl sich diese Arbeit innerhalb einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde verortet, kann sie nicht durchgängig mit dem erweiterten Kulturbegriff arbeiten, da dieser sich, wie unter 2.1.5 beschrieben, noch nicht vollständig durchgesetzt hat und somit vielen Arbeiten zum Thema Geschichtsvermittlung DaF/DaZ nicht zugrunde liegt.

²⁷ Wenn sich Lerner bspw. irritiert zeigen, dass die Bundeskanzlerin zwar in ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung über dem Bundespräsidenten zu stehen scheint, er aber das Staatsoberhaupt ist, könnte die Lehrkraft das mit den Auflagen und

Eine andere Art des Zugriffs auf die Vergangenheit liegt in der Rezeption von und Partizipation an zielsprachigen Diskursen. Hier erweisen sich Kenntnisse über die Vergangenheit als nützlich, denn ohne „einen gewissen Einblick in die Ereignisse der Vergangenheit, ohne Kenntnis zentraler Daten und Fakten der deutschen respektive österreichischen oder Schweizer Geschichte erschließt sich die Gegenwart nicht und bleiben insbesondere auch die in deutscher Sprache verfassten Texte und Diskurse [...] weitgehend stumm“ (Altmayer 2007: 193). Dieses Zitat lässt sich auf zwei Arten verstehen. Einerseits greifen Diskurse, auch wenn sie sich nicht spezifisch mit historischen Themen beschäftigen, häufig auf historisch-kulturelle Deutungsmuster zurück, ohne deren Kenntnis sich die Bedeutung des Textes nicht komplett erschließen lässt. Andererseits rekonstruiert ein Diskurs, der sich mit einem historischen Thema beschäftigt, dieses Thema stets neu. Die dadurch stattfindenden, ständigen Veränderungen in Auswahl und Interpretation der Inhalte sowie der Schwerpunktsetzung begründet sich im jeweilig gegebenen Orientierungsbedürfnis (Bergmann 2013a: 91). Eine diskursbasierte Perspektive greift also stets auf eine historische Vergangenheit zu, die nicht faktisch gegeben ist, sondern die sich in ständiger, unkontrollierbarer Bewegung befindet und in der die Hauptfunktion des geschichtlichen Materials nicht in ihrer anerkannten, unumstrittenen Wahrheit, sondern vielmehr in ihrem Potential liegt, das Orientierungsbedürfnis zu stillen. So kann sich der Zugriff auf die Geschichte für das Individuum wie das Kollektiv auch dann durchaus befriedigend, konstruktiv und hilfreich gestalten, wenn die Geschichte nicht faktisch belegt ist²⁸. Diese ständige Rekonstruktion basiert auf der Art des Orientierungsbedürfnisses²⁹, das die Erinnerung auslöst. Wird eine solche Steuerung der Erinnerung eingesetzt, um ein Kollektiv für eine bestimmte Deutung der Vergangenheit und damit einen klaren Kurs für Gegenwart und Zukunft zu gewinnen, so spricht man von Erinnerungs- oder Gedächtnispolitik. Diese gewollte wie ungewollte Instrumentalisierung von Erinnerung durch Deutungseliten wird unter 3.1.4

Entwicklungen der Nachkriegszeit begründen. Hiermit greift die Lehrkraft aber auf eine Vergangenheit zu, die eindeutige, nicht diskursive Antworten bietet.

²⁸ Ein alltägliches Beispiel hierfür zeigt die Serie *The Big Bang Theory*. Als der Physiker Leonard seinen Kollegen und Mitbewohner Sheldon davon überzeugen möchte, für die Durchführung eines Experiments Helium illegal zu erwerben, spielt sich folgende Konversation ab: „Aber verletzt das nicht den Kodex der Universität?“ – „Ein bisschen, aber ich zitiere mal dazu Einstein: »Das Streben nach Wissen erfordert hin und wieder, dass wir die Gesetze der Menschen ignorieren.«“ – „Hm. Na gut, tu es.“ (Minute 04.59 - 05.13). Im Anschluss sucht Sheldon im Internet vergeblich nach dem Zitat. Obwohl Sheldon bezweifelt, dass Einstein diesen Satz tatsächlich ausgesprochen hat, wird sein Orientierungsbedürfnis befriedigt und er stimmt dem Heliumkauf zu. Dies lässt sich evtl. damit begründen, dass das Zitat zu Sheldons Bild Einsteins passt. Aufgrund dieses Zuschreibungsprozesses behält das gefälschte Zitat trotz der fraglichen Faktenlage seinen Status als überzeugendes Argument. Siehe: *The Big Bang Theory*. Staffel 9, Episode 6: *Die Helium Krise*. Fernsehserie. Erstausstrahlung (Deutschland): 08.02.16, 20:15 Uhr. ProSieben.

²⁹ Siehe: Kapitel 2.2.1 *Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn*.

am Beispiel von deutscher Teilung und Wiedervereinigung verdeutlicht. Unter dem Begriff »Gegenwartsbezug« subsumieren sich also zwei grundlegend verschiedene Ansätze, die sich in folgender These als Kreisbewegung zusammenfassen lassen: Die Gegenwart entsteht kontinuierlich aus einer Vergangenheit, die aus der Gegenwart heraus immer wieder neu konstruiert wird. Beide Zugriffsarten auf die Gegenwart werden innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses befürwortet.

Auf einer dritten, bisher nicht erwähnten Ebene des Gegenwartsbezugs steht der Auslöser der Erinnerung, der zwei grundverschiedene Modi hat: Entweder entspringt der Zugriff auf die Vergangenheit intrinsischer Motivation, da ein tatsächliches Orientierungsbedürfnis oder Interesse vorliegt oder er ist extrinsisch und wird einzig von außen durch eine Form eines Zwangs inspiriert. Hierzu zählen Situationen, in denen man sich nur deswegen mit Geschichte beschäftigt, weil die Eltern beschlossen haben, ein Museum zu besuchen oder der Geschichtslehrer dazu auffordert, eine bestimmte Seite im Buch zu lesen. Da der Zugriff immer aus dem Jetzt heraus erfolgt, stellt auch eine rein extrinsische Motivation eine Form des Gegenwartsbezugs dar, die jedoch innerhalb der Geschichtsvermittlung DaF/DaZ nicht anzustreben ist. Selbst wenn der Impuls zur Beschäftigung extrinsisch ist, ist es zielführender, wenn sich die Lehrkraft bemüht, zu intrinsischer Motivation anzuregen und den Unterrichtsinhalt in seiner „Bedeutung für Nichtdeutschsprachige“, also binnendifferenziert, zu inszenieren (Krumm 1998: 523). Tut sie das nicht, vermittelt der Unterricht den Lernern „Wissen um des Wissens willen“ (Koreik 2015: 23), koppelt sich komplett vom Interesse und der Lebenswirklichkeit der Lerner ab und stellt Fragen, „die die Lernenden gar nicht haben“, was in einem sehr einseitigen, von der Lehrkraft gesteuerten Unterricht und nach der Prüfungsleistung i.d.R. in schnellem Verblässen oder sogar Vergessen der Inhalte resultiert (Bergmann 2013a: 92).

2.2.2.1.2 Der reflektierte, handlungskompetente Lerner

Aus der pädagogischen Perspektive, die eine starke Tendenz im landeskundlichen Diskurs darstellt³⁰, kann auch Geschichtsvermittlung Instrument werden zur „Ausbildung der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Hintergründe bestimmter Entwicklungen oder Motive für bestimmte Handlungen kritisch zu hinterfragen, Informationen zu analysieren und Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Chudak 2015: 135). Dabei ist zu bemerken, dass es sich bei diesem Lernziel nicht um eine feste Zielvorgabe handelt, die es zu erreichen gilt, sondern Kritisches Denken vielmehr ein Kontinuum ist, dessen

³⁰ Siehe: *Kapitel 2.1 Landeskunde: Von der Faktenvermittlung zur Kulturwissenschaft*.

Beherrschung stets verbessert werden kann. Grabe bezieht dieses Ziel explizit auf historische Inhalte, indem sie beschreibt, dass Lerner, wenn sie „historische und gegenwärtige Konflikte von verschiedenen Seiten [...] betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen [...] Sichtweise bewusster“ werden, interkulturelle Kompetenz an handfesten Interpretationen geschichtlicher Ereignisse trainieren können (Grabe 2003: 25). Die Ausbildung solcher Fähigkeiten verbessert die Handlungskompetenz nicht nur in der Auseinandersetzung mit historischen Diskursen in der Zielsprache, sondern tatsächlich bei jeder Diskurspartizipation nicht nur im Deutschen, sondern auch in anderen Sprachen. Dass sich dieses Lernziel derart verallgemeinern lässt, liegt daran, dass es nicht auf den geschichtlichen Diskurs DaF/DaZ beschränkt ist, sondern sich tatsächlich in verschiedenen Facetten auf vielen Ebenen des landeskundlichen Diskurses finden lässt. Überlegungen von Altmayer zu kulturellen Deutungsmustern und Diskursfähigkeit (2016), Kramsch zur symbolischen Kompetenz (2006a) oder Dobstadt/Riedner zur Didaktik der Literarizität (2015) verfolgen das gemeinsame Ziel, den Lerner mit Strategien zu versehen, mittels der er seine Umwelt ständig bewusst deuten kann. So ist er in der Lage, sensibel und überlegt auf Missverständnisse zu reagieren, Manipulation durch Medien als solche wahrzunehmen und zu deuten, Wissen über die Thematik mit Wissen über die Funktionsweise eines Diskurses zu kombinieren und seine Meinung als eine mehrerer valider Optionen zu betrachten, wodurch er Konflikte verhindern sowie ihre Implikationen vorhersehen und vermindern kann (Krumm 1998: 529). Diese Ziele verdeutlichen, dass die Verortung dieser Art von Handlungskompetenz sowohl innerhalb der Geschichtsvermittlung DaF/DaZ, als auch im gesamten Fach tendenziell zufällig ist. Von dem Wissen, das die Konzepte Altmayers, Dobstadt/Riedners und Kramschs zu vermitteln suchen, profitieren die Lerner auf sämtlichen kommunikativen Ebenen, sodass ihre Adaption durch andere Fachbereiche und Zielgruppen der Intention der Konzepte, den Lerner allgemein zu bilden, entgegenkommt. Auf der Ebene der Geschichtsvermittlung werden pädagogische Lernziele durch Bemühungen, Multiperspektivität und eine kulturwissenschaftliche Landeskunde in den Unterricht einzubinden, unterstützt. Dies resultiert in einer Relativierung der eigenen Meinung angesichts einer Vielzahl begründbarer Alternativen. Die Kombination beider Ansätze führt dazu, dass Lerner nicht nur in der Lage sind, kulturelle Deutungsmuster an sich selbst und ihrem Gegenüber zu erkennen und zu deuten, sondern auch be-

wusst nach verschiedenen perspektivischen Ansätzen suchen, um Relativität und Konstruktivität innerhalb von Diskursen aufzudecken, zu reflektieren und beim Umgang mit Diskursen bewusst damit umzugehen.

2.2.2.1.3 Der Vorteil verschiedener Sichtweisen

Die Perspektivierung eines historischen Phänomens kann aufgrund verschiedener Ansätze entstehen. Man kann die Narrativen verschiedener Konfliktpartner vergleichen, die Interpretation des Phänomens zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersuchen oder auch einen Bezug zu einem ähnlichen Phänomen in einem anderen Kontext herstellen. Der Konsens, dass Multiperspektivität – in welcher Form auch immer – ein wichtiger Bestandteil von Geschichtsvermittlung im Unterricht DaF/DaZ sein sollte, hat sich u.a. durch die Veröffentlichungen von Koreik 2010 und 1995, Roche 2014, Sistig 2012 und Sternfeld 2013 herauskristallisiert. Perspektivierung erleichtert es, Kontrastivität zu thematisieren, kritisches Denken zu üben und kulturelle Deutungsmuster im Unterricht explizit zu machen und zu untersuchen. Damit arbeitet Multiperspektivität Hand in Hand mit anderen Ansprüchen an die Geschichtsvermittlung DaF/DaZ. Um verschiedene Perspektiven herauszuarbeiten, werden die Lerner mit offenen Fragen konfrontiert, gebeten, Quellen und Fakten in Frage zu stellen und deutliche Doppelperspektiven rezeptiv zu untersuchen sowie produktiv zu konstruieren (Bergmann 2013b: 66). Lernziel ist das Verständnis dafür, dass Multiperspektivität, Kontroversität und Diskursivität keine Ausnahme bilden, sondern jedem Thema und Diskurs inne liegen.

2.2.2.1.4 Das Potential von Gegensatz und Gemeinsamkeit

Der Fokus auf Kontrastivität und Interkulturalität, der den interkulturellen Ansatz der Landeskunde in eine Krise gestürzt hat, lässt sich in der Geschichtsvermittlung wesentlich leichter umsetzen, „weil es in der Weltgeschichte immer wieder eine Ungleichzeitigkeit des Ähnlichen gibt, was bedeutet, dass historische Ereignisse und Prozesse immer auch im Zusammenhang mit vergleichbaren Abläufen zu anderen Zeiten in anderen Ländern oder gar Kulturkreisen betrachtet werden können“ (Koreik 2012: 4). Erarbeitet man mithilfe von Kontrastivität einen festen Ländervergleich, wie es die interkulturelle Landeskunde anstrebt, so lässt man keinerlei Raum für Heterogenität innerhalb eines Landes und impliziert gleichzeitig, dass Menschen unterschiedlich denken und sind, wenn und weil Ländergrenzen zwischen ihnen liegen³¹. In Bezug auf Geschichte lassen sich durchaus Parallelen in verschiedenen Kontexten entdecken,

³¹ So würde die interkulturelle Landeskunde zwischen Aachen und dem 700km entfernten Passau pauschal mehr Gemeinsamkeiten sehen als zwischen Aachen und dem 20km entfernten Heerlen. Grund dafür ist, dass Aachen und Passau in Deutschland liegen, Heerlen jedoch in den Niederlanden.

die miteinander verglichen werden können, ohne die Ereignisse gleichzumachen oder auf ganzer Linie zu kontrastieren. Ein hohes Potential haben in diesem Falle getrennte und parallele Erinnerungsorte, an denen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten demonstriert werden können³². Sie bieten „konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven“ (Hille 2015: 108), die sich durch ihr Diskussionspotential wiederum mit den pädagogischen Lernzielen der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung sowie der Multiperspektivität vereinbaren lassen. Auch wenn die Charakterisierung des Erinnerungsorts als Kristallisationspunkt Einigkeit über seine Auslegung suggeriert, liegt gerade in dem Untergraben dieser Einigkeit Potential für Kontrasitivität: „Anstatt allein auf Konvergenzen zu setzen, sind Divergenzen zu akzeptieren und auszuhalten“ (Pasewalck 2015: 181). Dobstadt merkt an, dass der Schein der Kristallisierung bei der Untersuchung des Erinnerungsorts meist nur dem ersten Blick standhält (2015a: 294), sodass auch argumentiert werden kann, dass die Stabilität eines Erinnerungsorts hauptsächlich in der Tatsache beruht, dass man ihn noch nicht ausreichend auf Diskursivität und Uneinigkeit untersucht hat³³. Es ist jedoch zu beachten, dass jeder Fokus auf nationale Kontraste den Forderungen in Hinblick auf die kulturwissenschaftliche Landeskunde widerspricht, da eine Anbindung ans »Heimatland« tendenziell von einem traditionellen Kulturbegriff ausgeht.

2.2.2.1.5 Die Einbindung in eine kulturwissenschaftliche Landeskunde
Dadurch, dass Erinnerungsorte identitätsstiftende Wirkung haben und vielfältig Gegenstand von (erinnerungspolitischen) Diskursen sind, denen man als Mitglied eines Kollektivs oder einer Gesellschaft kaum ausweichen kann, sind Menschen stets auch von ihrem Geschichtsbewusstsein geprägt (Koreik 2010: 1482). Dies zeigt auch Fornoff, der in der deutschen Fremd- und Selbstwahrnehmung einen enormen Einfluss der „Last einer nicht wiedergutzumachenden historischen Schuld“ beobachtet, die aus der Wahrnehmung des Dritten Reichs resultiert (Fornoff 2015: 147). Eine solche Prägung äußert sich u. a. darin, dass Menschen ihr Geschichtsbewusstsein nutzen, um sich innerhalb von Diskursen zu orientieren. Nicht nur die Menschen, sondern auch die Diskurse, die diese Menschen generieren und an denen sie teilnehmen, weisen Bezüge auf dieses Geschichtsbewusstsein auf. Eine Landeskunde, die es sich zum Ziel macht, Lernern die Partizipation an ebensolchen Diskursen zu ermöglichen, muss sich

³² Ein getrennter Erinnerungsort ist bspw. *Ostpreußen*, das von Beteiligten verschiedener Kollektive entweder als *Verlorene Heimat* oder *Wiedergewonnenes Gebiet* wahrgenommen wird. Einen parallelen Erinnerungsort stellen die vielen verschiedenen Holocaustdenkmale in Europa dar, die verschiedene Kollektive an unterschiedlich gestalteten Orten zur selben Erinnerung inspirieren.

³³ Siehe hierzu: Kapitel 2.1.1.2 *Die Dominante des Erinnerungsorts*.

deswegen auch mit Geschichte auseinandersetzen (Altmayer 2007: 193). Wie eine solche Beschäftigung, die historisch-kulturelle Deutungsmuster lehr- und lernbar macht, aussehen kann und soll, muss aus didaktischer Perspektive noch erörtert werden. Das derzeit einzige Lehrwerk, das kulturwissenschaftliche Landeskunde zu vermitteln sucht (Altmayer 2016), thematisiert innerhalb der drei Module die Geschichte der DACH-Länder nicht. Ein möglicher Grund liegt in der offenen Frage danach, welchen Stellenwert Geschichte im Vergleich zu anderen landeskundlichen Themen haben kann und soll. Während offensichtlich nicht umstritten ist, dass die Beschäftigung mit der Vergangenheit Vorteile für das Diskursverständnis hat, erscheint sie im Vergleich evtl. weniger zielführend³⁴. Bevor „kulturelles und historisches Lernen nachhaltig den ihnen gebührenden Platz im Kontext sprachübergreifender Lehr- und Lernprozesse“ und im Kontext einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde erhalten kann, muss es auf unterschiedlichen Ebenen noch weiter bearbeitet werden (Badstübner-Kizik/Hille 2015: 8). Die Lehrwerkentwicklung in diesem Bereich ist noch am Beginn, wird sich aber voraussichtlich bald einer breiteren Themenpalette zuwenden und differenziertere Möglichkeiten für den Unterricht schaffen.

2.2.2.1.6 Vergangenheit als Wahrnehmungstäuschung

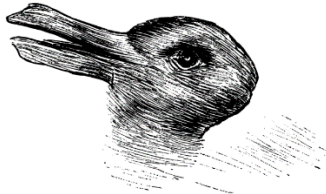
Wie bereits unter 2.2.1 erläutert, wird Geschichte erst durch den Zugriff aus der Gegenwart relevant. Dank der vielfältigen Möglichkeiten, Informationen zu speichern, können Aspekte über lange Zeiträume vergessen werden, um bei Bedarf aus einer anderen Gegenwart heraus wieder ins Gedächtnis gerufen zu werden, während man innerhalb einer rein mündlich übertragenen Geschichte Irrelevantes unwiderruflich verliert³⁵. Diese These geht mit der Implikation einher, dass Geschichte immer Deutung ist, unabhängig davon wie objektiv die Inszenierung wirkt. Deutung, die abhängig ist einerseits von der Gegenwart, aus der man auf die Vergangenheit zugreift, also von lokalen, temporalen und sozialen Verhältnissen, und andererseits von dem Anlass, der das Erinnern inspiriert.

Für diesen Auslegungscharakter, der Geschichtsschreibung immer inhärent ist, sollen Lerner sensibilisiert werden (Filonova 2015: 187). „Mit einem Zugang auf der Basis des Erinnerungsorte-Konzepts stehen Fragen der Konstruktion, der Symbolhaltigkeit und der Übermittlung von Geschichtsbildern samt ihrer Wandlungen im Mittelpunkt des

³⁴ So wählt Altmayer die Themengebiete *Menschen, Essen und Mobilität*, die sich unmittelbar mit Alltag und Vorkenntnissen der Lerner verbinden lassen. Historische Bezüge stellt er nicht her (ebd. 5).

³⁵ So nutzten während des Dritten Reiches mehrere Seiten die Geschichte von *Biene Maja* als Erinnerungsort, weil dort ein hart arbeitendes Volk von Bienen zu Unrecht von einer feindlichen Wespenmacht bedroht wird (Menasse 1995). Diese Assoziation ist im 21. Jahrhundert nicht mehr prominent, wird aber aufgrund ihrer medialen Speicherung weiterhin erhalten, sodass bei Bedarf ein weiterer Zugriff erfolgen kann.

Welche Tiere gleichen ein-
ander am meisten?



Kaninchen und Ente.

Abb. 1: Kaninchen und Ente
<http://cdn.heftig.co/wp-content/uploads/2016/02/5e0f3cb4fc8ec5a798639236e0e164d8.png> Zugriff: 26.07.16

Interesses“ (Meyer 2015: 237), während „die eigentliche Geschichte, die sich hinter einem Erinnerungsort verbirgt“ auch thematisiert werden kann und sollte (Filonova 2015: 190). So kann die „Vielschichtigkeit, Komplexität und vor allem auch Konfliktivität von Bedeutungsbildung“ beispielhaft an historischen Themen behandelt werden (Magosch 2015: 271). Dabei bieten sich besonders verschiedene geschichts- und erinnerungspolitische Perspektiven zu

ein und demselben Phänomen an, im Unterricht explizit zu machen, dass (Re)Interpretation und (Neu)Auslegung von Sachverhalten nichts Amateurhaftes haben, sondern auch von anerkannten, respektierten Instanzen ausgeübt werden und dass die Umstrukturierungen potentiell manipulativer Natur sind. Dies wird besonders offensichtlich, wenn thematisiert wird, dass grundverschiedene Bedeutungszuweisungen zum selben Sachverhalt oder Erinnerungsort dennoch „Eindeutigkeit, Konsensualität, Stabilität und Dauerhaftigkeit“ suggerieren (Dobstadt 2015a: 293).

2.2.2.1.7 Die Rückkehr der Fakten

Seit sich die landeskundliche Diskussion in Theorie wie Umsetzung vom faktischen Ansatz entfernt hat, arbeitet der DaF-Unterricht weniger mit Faktenvermittlung³⁶. Innerhalb der Geschichtsvermittlung, die sich innerhalb des faktischen Ansatzes ausschließlich mit der „Feststellung vergangener Tatbestände und Wirklichkeitspartikel“ (von Borries 2013: 34) beschäftigte, wird eine komplette Abstinenz von Faktenvermittlung in jüngeren Veröffentlichungen wieder strittig diskutiert. So macht Altmayer 2007 „Kenntnis zentraler Daten und Fakten der [...] Geschichte“ zu einer Grundlage für das Verständnis gegenwärtiger deutschsprachige Diskurse (ebd.: 193). In dieser Position wird Altmayer von Kramsch (2015: 133) und Filonova (2015: 191) unterstützt, die ein gewisses Repertoire an historischen Wissen für die fruchtbare Diskussion, Auslegung und Interpretation geschichtlicher Ereignisse und deren Implikationen ebenfalls voraussetzen. Auch Koreik legt Wert auf einen gewissen Grad an Faktenvermittlung, da landeskundlicher Unterricht sonst lediglich in Sprechansätzen zu „einem netten Miteinander“ führen kann, das lediglich pädagogische Lernziele erreicht (Koreik 1995: 194). Jedoch wirft die Diskussion um Fakten vor dem Hintergrund der starken Diskursivität

³⁶ So befindet sich innerhalb des gesamten Lehrwerks Menschen A1 keinerlei klassisch faktische, landeskundliche, mit Zahlen untermauerte Information zur deutschen Bevölkerung. Stattdessen arbeitet es exemplarisch mit Situationen und Personen, wie dem Familienstammbaum Heidi Klums (Evans et al. 2012: 25).

von Geschichte, von der diese Arbeit ausgeht, die Frage auf, ob und wie sich Tatsachen und Konstruktivität vereinen lassen. So lässt sich argumentieren, dass sich Konstruktivität, Multiperspektivität, Deutungsmuster und kritisches Denken nur anhand eines Baugerüsts aus Fakten üben lassen, dass diese aber wiederum Grundlage werden, dieses Baugerüst zu hinterfragen und ggf. wieder abzubauen. Im Wahrig-Wörterbuch wird ein Fakt als „Tatsache“ definiert (Wahrig-Burfeind 2008: 495), eine Tatsache wiederum als „1. Etwas Geschehenes 2. Etwas Feststehendes, etwas, woran nicht zu zweifeln ist 3. Ein wirkli. Sachverhalt“ (ebd.: 1459). Blickt man auf die Vergangenheit zurück, so gibt es einige Daten und Ereignisse, die als Tatsache verbunden zu sein scheinen, wie der Mauerbau am 13. August 1961 oder die Wiedervereinigung am 03. Oktober 1990. Den Fokus innerhalb der Geschichtsvermittlung auf Konstruktivität, Deutung und Perspektivität zu legen, bedeutet nicht, dass man solche Ereignisse per se hinterfragen muss und Lerner von ihnen fernhalten sollte. Es eröffnet jedoch die Möglichkeit, Aspekte dieses Faktums zu befragen. Tendenziell kann man »wichtige« Ereignisse stets wie folgt befragen, um einerseits ihre Konstruktivität offenzulegen und sie andererseits für den Unterricht nutzbar zu machen:

Woraus ergibt sich die Relevanz?

Wer hat ein Interesse daran, gerade dieses Ereignis zu fokussieren und warum?

Gibt es vergleichbare Ereignisse, die weniger prominent sind und wenn ja, warum?

Welche verschiedenen Geschichten/Narrativen verbergen sich hinter dem Fakt?

Trägt der Fakt einen festen Namen und wenn ja, warum?³⁷

Darüber hinaus verliert ein Fakt stets an Neutralität, wenn er konsekutiv, kausal, final, konditional oder konzessiv mit anderen Sachverhalten oder Deutungen in Beziehung gesetzt wird. Auf diese Art und Weise kann besonders die Arbeit mit und an sogenannten Tatsachen ein konstruktives Mittel sein, die Erscheinungsformen von geschichts- und erinnerungspolitischen Prozessen zu untersuchen. Diese Auffassung verfolgt Krumm bereits 1998, indem er fordert, Fakten im landeskundlichen Unterricht zu behandeln, sie jedoch nicht im Raum stehen zu lassen, sondern ihre Interpretation und Wirkung in den Fokus zu rücken (ebd.: 526). Eine Kontextualisierung sog. Fakten anstelle einer generellen Klassifizierung des Fakts als (Vor)Deutung erscheint für den Kontext DaF/DaZ sinnvoll, da das Ziel des Unterrichts in erster Linie Spracherwerb und Handlungskompetenz, nicht jedoch der Erwerb (kultur)wissenschaftlichen Grundlagenwissens ist.

³⁷ Ein Bsp. gibt Dobstadt 2015b

2.2.2.1.8 Das Nutzen vorhandener wissenschaftlicher Ressourcen

Der vergleichende Blick zwischen den wissenschaftlichen Diskursen zeigt, dass sich DaF/DaZ keineswegs unabhängig vom geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs positioniert. Einige der Gütekriterien, nämlich der Gegenwartsbezug, die Förderung des kritischen Denkens und die Nutzung multiperspektivischer Zugänge sind Dominanten beider Diskurse und sind auch in ihrem Stellenwert und ihrer Auslegung beinahe identisch³⁸. Andere Gütekriterien ergeben sich aus thematischen Strömungen, die hauptsächlich im DaF-Kontext vorkommen. Auch die Wellen, die das Konzept des Erinnerungsorts im wissenschaftlichen Diskurs schlägt, ähneln sich auf beiden Gebieten. Trotzdem unterstellt man einen „Mangel an historischen Kenntnissen und Methoden im gesamten Berufsfeld DaF“ (Schmidt/Schmidt 2007: 419), der sich jedoch eher außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses, nämlich in Lehrwerken und Unterricht zu manifestieren scheint. Grund hierfür ist einerseits der Zwang, historische Inhalte an das Sprachniveau der Lerner anzupassen, der oft mit Vereinfachung einhergeht (Koreik 2010: 1480), aber besonders eine „nicht ausreichende fachwissenschaftliche Kompetenz“ von Lehrkräften und Lehrwerkautoren, die zu schwerwiegenden Fehlern aus geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Sicht führt (ebd.). Die Betrachtung beider Diskurse stellt die Weichen für die thematische Diskursanalyse dahingehend, dass die Analyse nicht zwischen den Anforderungen der Geschichtswissenschaften und DaF/DaZ unterscheiden muss, sondern lediglich den wissenschaftlichen Diskurs übergreifend mit der Umsetzung im Lehrwerk vergleicht.

2.2.2.2 Die Dominante des Erinnerungsorts

Der Erinnerungsort verdient innerhalb dieser Betrachtung aus verschiedenen Gründen besonderes Augenmerk. Wie die Vielzahl an jüngeren Auseinandersetzungen im Kontext DaF/DaZ zeigt, ist das Konzept „virulent“ (Badstübner-Kizik/Hille 2015: 7). Es stellt eine offensichtliche Verbindung zwischen geschichtswissenschaftlichem und DaF-Diskurs dar und ist im fachlichen Diskurs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spätestens seit der Veröffentlichung des Lehrwerks *Erinnerungsorte*, das Teil des Analysekorpus dieser Arbeit ist, in aller Munde. Deswegen soll hier die Stellung des Konzepts innerhalb des Diskurses DaF/DaZ abgebildet werden.

Die Relevanz des Konzepts ist mit den Implikationen des Cultural Turns zu begründen, dessen Ansprüchen Erinnerungsorte unter anderem gerecht wird, indem sie eine „vielschichtige Herangehensweise“ an Historisches (Koreik 2010: 1481) bieten und jeder

³⁸ Siehe: Kapitel 2.2.1 *Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn*, siehe im Speziellen u. a. Bergmann 2013: 65f., Gudehus et al. 2010: 184, Jordan 2013: 19, Müller-Funk 2010: 287.

Generation erlauben, „die Vergangenheit neu zu rezipieren“, während großer Wert auf Aktualität und Gegenwartsrelevanz gelegt wird (Filonova 2015: 189). So lässt sich ein Paradigmenwechsel von der Sozial-, Gesellschafts- und Ereignisgeschichte zur Kulturgeschichte betrachten (Altmayer 2007: 193, Chudak 2015: 135). Dieser Paradigmenwechsel ist inzwischen nicht mehr auf den wissenschaftlichen Diskurs beschränkt, sondern lässt sich auch im Alltag finden: „Geschichte wurde erlebbar, ist stärker in das Bewusstsein vieler Menschen gerückt und zeigt damit auch ihren Einfluss auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation“ (Schmidt/Schmidt 2007: 418). Altmayer formuliert ein explizites Desiderat nach Konzepten, die den Konstrukt- und Diskurscharakter der Gegenwartsperspektive auf Vergangenes thematisieren (Altmayer 2007: 193). Diesem Desiderat scheint die Behandlung von Erinnerungsorten gerecht werden zu können. Für Koreiks Forderung, dass sie „zumindest teilweise“, also ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit, von Lernern rezipiert und verstanden werden sollten (1995: 70), gibt es mehrere Gründe. Hinsichtlich des Diskurscharakters von Geschichte erscheinen sie attraktiv, da sie Teil des kollektiven Gedächtnisses (Chudak 2015: 136) und eines deutschen Kulturkanons³⁹ (Wolting/Wolting 141f.) sind und damit als vermittlungsrelevante landeskundliche Inhalte klassifiziert werden können.

Erinnerungsorte können aus nationaler, binationaler und sogar globaler Perspektive konstruiert werden, wobei mehrnationale Erinnerungsorte in drei Kategorien unterteilt werden. Mit gemeinsamen Erinnerungsorten verbinden verschiedene nationale Kollektive ähnliche Erinnerungen, geteilte Erinnerungsorte lösen bei beteiligten Kollektiven unterschiedliche Erinnerungen und Emotionen aus, während bei parallelen Erinnerungsorten gleiche Erinnerungen anhand verschiedener Orte angesprochen werden (Labentz 2015: 86). Besonders binationale Erinnerungsorte, die den Lernern aus dem eigenen Umfeld bereits bekannt sind und nun aus DACH-Perspektive neu kennengelernt werden, bieten Anreize zum Kulturvergleich, zur Reflektion über Ziel- und Eigenkultur, zur Selbstständigkeit, zum Bilden interkultureller Kompetenz und zum emotionalen Erleben von Geschichte (Chudak 2015: 138). Hier bedient sich Chudak zwar eines traditionellen Kulturbegriffs, jedoch können ihre Überlegungen auch mit einem erweiterten Kulturbegriff angewendet werden, der die diskursive Umsetzung des Erinnerungsorts in ausgangs- und zielsprachigen Diskursen untersucht.

³⁹ Die Idee eines verbindlichen, also vollständigen Kanons relevanter historischer Inhalte lässt sich zwar weder mit dem Diskurs- und Deutungscharakter von Geschichte, noch mit einem erweiterten Kulturbegriff verbinden, soll aber der Vollständigkeit wegen dennoch erwähnt werden.

Der Erinnerungsort wird in der Diskussion teilweise aus seiner nationalen Verankerung gehoben, um ihn auf ein größeres Kollektiv bspw. Europa oder sogar das allumfassende, weltweite Kollektiv zu beziehen. „Globale Symbole [...] werden von Individuen und sozialen Gruppen weltweit in pluralen, vielfältigen und durchaus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen“ (Hille 2015: 103f.), sodass globale Erinnerungsorte auf dem ersten Blick nicht so konstant wirken wie ein national inszeniertes Pendant. Da auch national-inszenierte Erinnerungsorte das Potential haben, bei genauerer Betrachtung ihre Griffigkeit und Eindeutigkeit einzubüßen (vgl. Dobstadt 2015a), können globale Erinnerungsorte durchaus auch angesichts extremer Mehrstimmigkeit und Meinungsverschiedenheit inszeniert werden. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass „Erinnerungsorte nicht einfach vorhanden und gegeben“ sind (Dobstadt 2015a: 156), sodass der Inszenierungsprozess eines Erinnerungsorts zwar eine ausreichend gute Begründung und Argumentation aufweisen muss, jedoch keinerlei Vorgaben bezüglich der Machart des betrachteten Kollektivs in Hinblick auf ein gemeinschaftsstiftendes Moment oder an die Eigenschaften des Erinnerungsorts selbst zu erfüllen hat. Als Generierungsinteresse kontinentaler und globaler Erinnerungsorte liegt aus erinnerungs- und gedächtnispolitischer Perspektive die identitätsstiftende Funktion der Erinnerungsorte nahe, die dazu beitragen kann, dass Länder nicht nur wirtschaftlich und touristisch, sondern auch im Geiste zusammenwachsen indem eine Basis „universalistische[r] Wertmaßstäbe und ethische[r] Grundsätze“ in der globalen Kommunikation über Erinnerung konstruiert wird (Hille 2015: 104). Die Konstruktion globaler Erinnerungsorte ist also als Versuch zu deuten, dem Individuum eine globale Identität zu verschaffen, sodass es sich nicht mehr primär als Leipziger, Deutscher oder Europäer, sondern tatsächlich als Weltenbürger definiert und sich als Teil eines Kollektivs sieht, das keinen Menschen ausschließt. Laut Gudehus werden Holocaust und Zweiter Weltkrieg im geschichtswissenschaftlichen Diskurs als globale Erinnerungsorte gehandelt (Gudehus 2010: 295). Auf den ersten Blick wird man hier mit einer Vielzahl verschiedener Erinnerungen und Narrativen konfrontiert, die sich bspw. aus der eigenen Wahrnehmung als Gewinner oder Verlierer, sich gerecht oder ungerecht behandelt Fühlender, direkt oder indirekt Beteiligter konstituiert. Gemein ist all diesen Narrativen besonders ein gewisser globaler Stellenwert als gesellschaftlicher Diskurs, den man sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive, als auch im Rahmen des DaF-Unterrichts untersuchen und vergleichen kann.

Diskussionswürdig erscheint an dieser Stelle der dem Konzept des Erinnerungsorts zugrundeliegende Kulturbegriff. Dadurch, dass Erinnerungsorte meist von staatlicher Seite generiert und kontrolliert werden, indem offizielle Stellen über das Erbauen von Denkmälern, die Institution von Feiertagen und die Benennung von Straßen oder Gebäuden, also über die bewusste Einrichtung von Erinnerungsorten entscheiden⁴⁰, sind Erinnerungsorte meist auf nationaler Ebene konstruiert. Dies kann darin resultieren, dem Konzept einen traditionellen Kulturbegriff zu unterstellen. Doch auch wenn ein Erinnerungsort auf nationaler Ebene konstruiert wird und die inszenierende Instanz sogar von einem traditionellen Kulturbegriff ausgeht, ist das Konzept selbst nicht auf diese Definition beschränkt. Dies zeigt der Diskurs im Bereich DaF/DaZ, in dem das Konzept des Erinnerungsorts bereits wiederholt auf Grundlage eines erweiterten Kulturbegriffs angewendet wurde⁴¹, in dem sich jedoch noch andere Perspektiven finden lassen. So nennen Schmidt/Schmidt 2007 die räumlich gebundene Perspektivierung und das damit verbundene Potential hinsichtlich des interkulturellen landeskundlichen Ansatzes als Vorteil des Konzepts (ebd.: 422). An dieser Stelle zeigt sich wieder das Desiderat nach einer Verdeutlichung der Grundlagen des Konzepts, die es ermöglicht und gängig macht, die zugrundeliegenden Kulturbegriffe der Machart, dem Konstrukteur und dem Rezipienten des Erinnerungsorts getrennt zu betrachten.

Geht man explizit von einem diskursbasierten Kulturbegriff aus, können auch übernationale Erinnerungsorte einfacher inszeniert werden, da einige Diskurse über Länder- und Sprachgrenzen hinweg relativ einheitlich geführt werden. Die Rugby-Weltmeisterschaft demonstriert wie kaum ein anderes Beispiel, dass Diskurse sich von lokalen Parametern nicht eingrenzen lassen. Während diese sportliche Veranstaltung in Deutschland kaum eine Rolle spielt, dementsprechend auch der entsprechende Diskurs kaum Aufmerksamkeit auf sich zieht und das deutsche Team sich noch nie für die Weltmeisterschaft qualifizieren konnte, gestaltet sich der Diskurs in traditionell erfolgreich teilnehmenden Ländern wie Neuseeland, Südafrika, Wales und Frankreich wesentlich aktiver und auch im Vergleich relativ konform. Diese Länder jedoch lokal zu klassifizieren und sie in einer Kategorie wie ‚deutsch‘, ‚europäisch‘, ‚westlich‘ oder ‚global‘ zusammenzufassen, ist eine Sisyphusarbeit. Trotzdem erscheint das Streben nach der Etablierung von Erinnerungsorten, die niemanden ausschließen verständlich,

⁴⁰ Besonders deutlich wird dieser Einfluss nach Paradigmenwechseln, wie bspw. nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs oder der Wiedervereinigung. Ein bekanntes Beispiel ist die Umbenennung von Chemnitz zu Karl-Marx-Stadt durch das SED-Zentralkomitee und die DDR-Regierung sowie der Bürgerrechtsentscheid 1990, der diese Umbenennung wieder rückgängig machte.

⁴¹ Siehe u. a. Dobstadt 2015 a+b, Altmayer 2013.

da in ihm der Wunsch abzulesen ist, dass sich jeder Mensch als Teil eines Kollektivs betrachtet, von dem niemand ausgeschlossen ist. Fühlt man sich einer Gruppe zugehörig, die das Menschsein als Kristallisationspunkt hat, besteht die Hoffnung darauf, dass aus Meinungsverschiedenheiten lediglich Diskussionen und keine Kriege werden und dass das Töten von Menschen und der Entzug von grundlegenden Rechten angesichts der übergeordneten Gemeinsamkeiten in jeder Situation ausgeschlossen sind. Die Konstruktion globaler Erinnerungsorte scheint also dem idealistischen Ziel eines Weltfriedens zuzuarbeiten.

In Bezug auf die vorgestellten Gütekriterien an die Geschichtsvermittlung DaF/DaZ bietet das Konzept des Erinnerungsorts enormes Potential. Wie auch die Lehrmaterialanalyse⁴² zeigt, stellt der Erinnerungsort nicht den einzigen möglichen und potentiell sinnvollen Zugang zu Vergangenheit und Geschichte dar, jedoch soll diesem Konzept aufgrund seiner derzeitigen dominanten Stellung im Diskurs an dieser Stelle besondere Beachtung geschenkt werden.

So weist bereits der Begriff *Erinnerungsort* auf den Gegenwartsbezug hin, der durch eine „Bewegung vom Heute zum Gestern, von der Gegenwart in die Vergangenheit“ entsteht und der in Didaktisierungen von Erinnerungsorten häufig Anfangs- und/oder Endpunkt der Betrachtung darstellt (Schmidt/Schmidt 2007: 423)⁴³. Erinnerungsorte haben das didaktische Potential, die Förderung „kritischer Medienaufmerksamkeit (*media awareness*) und -nutzungskompetenz (*media literacy*) sowie kulturbezogener Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit (*cultural awareness*)“ zu verbinden (Badstübner-Kizik 2015b: 38) und werden damit den pädagogischen Ansprüchen gerecht⁴⁴. Die Unterteilung in gemeinsame, geteilte und parallele Erinnerungsorte (Labentz 2015: 86) eröffnet Potential hinsichtlich der Perspektivierung⁴⁵, die „räumlich gebundene Perspektivierung“ ebnet den Weg für die Mehrstimmigkeit, sodass Geschichte als (Re-)Konstruktion deutlich gemacht werden kann, während die Interpretation von Fakten, Ereignissen und Orten genauso behandelt wird wie die Bedingungen, unter denen diese Interpretation entstanden ist (Schmidt/Schmidt 2007: 422f.). Gleichzeitig bietet der Zugriff auf geteilte, gemeinsame und parallele Erinnerungsorte simple Möglichkeiten, kontrastiv und interkulturell zu arbeiten (Labentz 2015: 86). Das Konzept entstammt der Geschichtswissenschaft, deren Diskurs mit der des Fachs DaF/DaZ an

⁴² Siehe Kapitel 3.2 *Analyse*.

⁴³ Zum Gegenwartsbezug siehe auch: Filonova 2015: 187.

⁴⁴ Zu pädagogischen Zielen siehe auch: Chudak 2015: 138, Hille 2015: 111f., Meyer 2015: 137f., Koreik 2014: 17.

⁴⁵ Zu Perspektivierung siehe auch: Chudak 2015: 138, Hille 2015: 108, Koreik 2010 und 1995, Roche 2014, Sistig 2012 und Sternfeld 2013.

dieser Stelle thematisch verschmilzt⁴⁶, was zeigt, dass sich die Geschichtsvermittlung DaF/DaZ nicht ohne Bezüge zur Geschichtswissenschaft konstituiert. Durch die ständige (Re)Konstruktion im gesellschaftlichen Diskurs werden Erinnerungsorte auch für die kulturwissenschaftliche Landeskunde relevant (Hille 2015: 108)⁴⁷ und der multiperspektivische Zugang, der auf temporaler, thematischer und lokaler Ebene generiert werden kann, macht es gleichzeitig einfach, den Deutungscharakter der Geschichte zu thematisieren (Filonova 2015: 187)⁴⁸. Zusammenfassend beschreibt Dobstadt, wie kongruent das Konzept des Erinnerungsorts mit den Forderungen des wissenschaftlichen Diskurses ist:

Erinnerungsorte sind attraktiv für eine Fremdsprachendidaktik, „die Lernenden kein (vermeintlich) fertiges Wissen über eine (vermeintlich) objektiv gegebene Vergangenheit (und Gegenwart) der ‚Zielkultur‘ vermitteln, sondern sie zur kritischen, reflektierten und kreativen Teilnahme an den Sinnbildungsprozessen befähigen will, vermittels derer in der Gegenwart die zielkulturelle ‚Wirklichkeit‘ interpretiert, perspektiviert und (ständig neu und anders) konstruiert wird“ (Dobstadt 2015a: 294)

Zu den DaF/DaZ spezifischen Vorteilen des Erinnerungsorts zählt, dass er den „kollektiven und individuellen (Re-)Konstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar“ macht (Hille 2015: 108). Da das Konzept auf eine Vielzahl verschiedener Phänomene angewendet werden kann und weil Erinnerungsorte „konkret oder als Symbole konkretisierbar“ sind (ebd.), bieten sie eine Vielzahl methodischer Zugangsmöglichkeiten. Eine davon ist die durch Literatur, was nicht nur die literarische Medienkompetenz schult (Schweiger 2015: 162), sondern besonders in Kombination mit den anderen Eigenschaften des Konzepts zu symbolischer Kompetenz führen kann (Hille 2015: 111)⁴⁹. Dadurch, dass sich verschiedene Erinnerungsorte u. a. durch den Grad an Konsens unterscheiden, mit dem sie gesellschaftlich rezipiert werden, bietet sich für den DaF-Unterricht ein Kontinuum, aus dem der Lehrer je nach Voraussetzungen seiner Lerner und Ziel seines Unterrichts mehr oder weniger umstrittene Erinnerungsorte auswählen kann (Pasewalck 2015: 167). Ein weiteres dankbares Kontinuum bietet das Konzept selbst, denn „das vermeintlich einfache Signifikat des ‚Erinnerungsorts‘ vervielfältigt und verkompliziert sich im Zuge der Beschäftigung mit ihm“ (Dobstadt 2015a: 294), sodass je nach Interesse und Vorkenntnissen der Teilnehmer auch Noras Konzept selbst zu einem produktiven Unterrichtsgegenstand oder ein

⁴⁶ EOs aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive siehe u. a.: Gudehus et al. 2010, Nora 1998, 2005, Althaus 2005, Jordan 2013; EOs aus DaF-Perspektive siehe u. a.: Badstübner-Kizik (Hg.) 2015, Clemens 2009, Esselborn 2008, Fornoff 2016, Roche 2014,

⁴⁷ Zu Kulturellem Lernen siehe auch: Pasewalck 2015: 167.

⁴⁸ Zu Deutungscharakter siehe auch: Magosch 2015: 271.

⁴⁹ Zu Verbindungen zur Literatur siehe auch: Kramsch 2015, Magosch 2015.

scheinbar eindimensionaler Erinnerungsort so weit dekonstruiert und rekonstruiert werden kann, dass er auszufransen und die Vielzahl an Stimmen keine Gemeinsamkeiten mehr aufzuweisen scheint. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür demonstriert Dobstadt 2015 am Beispiel der friedlichen Revolution/Friedlichen Revolution/Wende. Diese dominanten Begriffe und der sie umfassende Diskurs können als „Ausdruck eines erinnerungskulturellen Deutungskonflikts“ dargestellt werden (Dobstadt 2015b: 151). Der Streit um die Bezeichnung konstituiert sich daraus, dass die Begriffe für individuelle, einander widersprechende Narrativen stehen. Mittels des genutzten Begriffs wird die Wiedervereinigung Deutschlands entweder als Bewegung des Volkes oder der Regierung, als erfolgreiches oder gescheitertes Unternehmen, als einzelnes Ereignis in einem Meer der Vergangenheit oder wegweisende, einschneidende Sensation, als westdeutsche oder ostdeutsche Vergangenheit inszeniert. Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses wird nach einem Begriff gesucht, der „wahrer“ ist als die anderen (ebd.: 152) und der den historischen Gegenstand „genau und präzise“ erfasst (ebd.: 153). Ein solcher Begriff kann jedoch aufgrund der ständigen Rekonstruierung der Vergangenheit kaum gefunden werden, da die unberechenbaren Auswirkungen des Erinnerns auf die Form und Struktur des Erinnerten der Vergangenheit jede Trennschärfe nehmen (ebd. 155). Das Beispiel der »Wende« zeigt, wie ein Erinnerungsort zwar auf den ersten Blick konform und eindeutig erscheinen kann, dieser Eindruck jedoch verloren geht, je genauer man ihn betrachtet. Letztendlich kommt das Konzept des Erinnerungsorts auch dem Interesse der Lerner an Landeskunde und Geschichte entgegen (Filonova 2015: 187), in dem der erinnerungsgeschichtlich orientierte Ansatz im Gegensatz zur Geschichtswissenschaft „emotionales, ja fast plastisches Herangehen an die Vergangenheit“ bietet (Filonova 2015: 188).

2.2.2.3 Empirische Forschung

Diese Arbeit versteht sich als Fortsetzung einer Reihe von Lehrmaterialanalysen, die zu verschiedenen Aspekten der Geschichtsvermittlung an einer Vielzahl von Unterrichtsmaterialien entstanden sind. Ammer veröffentlichte 1988 eine Lehrwerkanalyse, die in ihrem umgreifenden Umfang nicht wiederholt wurde (Koreik 2010: 1480) und das Deutschlandbild in Lehrwerken hauptsächlich der BRD aber auch der DDR zwischen 1945 und 1980 betrachtet. Die Analyse des Teilaspekts Geschichte beschäftigt sich nur mit impliziten Informationen bei der Darstellung der Figuren innerhalb der Lehrwerke, da sich Kapitel mit klarem Geschichtsfokus erst ab den 1980er Jahren finden lassen. Jedoch zeigen sowohl Ammer, als auch Thimme, dass die Vergangenheit von

Lehrwerkfiguren erst seit den 1970er Jahren in Lehrwerken thematisiert wird (Ammer 1988: 148ff., Thimme 1996: 91). Außerdem ist Roche zu erwähnen, der anhand einer Analyse von 54 nordamerikanischen Lehrwerken die Desiderate der „Relevanz der Geschichte für das Heute“ (Roche 1993: 23) sowie der Förderung kritischen Denkens (ebd.: 29) formulierte und dessen Arbeit in einem umfangreichen Sammelband zur Darstellung der NS-Vergangenheit in Lehrwerken und DaF-Unterricht erschien. Warmbold, Koeppel et al. beschreiben, vergleichen und analysieren 1993 Lehrwerke hinsichtlich ihrer Darstellung des Nationalsozialismus. Koreik kombiniert eine Umfrage unter Deutschlernenden mit einer Lehrmittelanalyse, die Defizite einerseits in den Geschichtskenntnissen von Lehrern und Lernern, andererseits in der Darstellung des Lehrmaterials aufdeckt, das Stereotype und Vorurteile an vielen Stellen unreflektiert unterstützt. Er deckt so einen Mangel an angemessenen historischen Materialien für den DaF-Unterricht auf (Koreik 1995: 194). Eine Analyse zu zwei Lehrwerken deutscher Verlagshäuser und einem bulgarischen Material führt Taneva zu dem Fazit, dass sich zwar eine Vielzahl von Methoden finden lassen, jedoch ein Hang zur Pauschalisation festzustellen ist, der einem unreflektierten Lerner ohne Zutun der Lehrkraft Bilder einer feststehenden Geschichte vermittelt (Taneva 2006: 139f.). Majala untersucht Lehrwerke verschiedener europäischer, nicht deutschsprachiger Länder hinsichtlich geschichtlicher Darstellungen und beobachtet eine Rückkehr deutscher Geschichte sowie eine starke Prägung des Materials durch die jeweiligen national-dominanten Narrativen (Majala 2004: 344). Brade beschreibt die Relevanz einer ähnlichen Analyse von Lehrwerken aus den DACH Ländern für die Forschung zu Landeskunde und Geschichtsvermittlung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vor dem Hintergrund, dass Geschichte von Lehrenden und Lernenden „als wichtig empfunden werde“ (Brade 2010: 71), untersucht die Wissenschaftlerin die Geschichtsdarstellung dreier Lehrwerke in Hinblick auf ihre Verbindungen zur Gegenwart, den Bezug auf geschichtswissenschaftliche Ansätze und Multiperspektivität. Sie zeigt auf, dass sich der Grad an Multiperspektivität proportional zum Umfang der Kapitel verhält, sowie, dass es einen starken Hang zur Thematisierung des Deutungsmusters *Grenze* gibt, wobei Vorurteile zwischen West und Ost unbehandelt bleiben. Außerdem beobachtet sie verschiedene geschichtswissenschaftliche Ansätze, wobei Alltagsgeschichte, Oral History und Sozialgeschichte dominieren (Brade 2010: 88). Koreik attestiert dem Kursmaterial zur Vorbereitung auf den sogenannten Einbürgerungstest einen außergewöhnlich starken faktischen Fokus, den er auf das Testformat zurückführt (Koreik 2010:

1481). Der ehemals dominante politikgeschichtliche Ansatz wird in vielen Lehrwerken inzwischen durch Zugriffe auf Sozialwissenschaften, Oral History, Sozialgeschichte und Alltagsgeschichte ergänzt, während besonders Erinnerung und kollektives Gedächtnis im jüngeren Diskurs relevant geworden sind (Koreik 2010: 1482).

Unterrichtswirkungsforschung zur Geschichtsvermittlung DaF/DaZ liegt kaum vor. Einen wichtigen Beitrag hierzu liefert jedoch Fornoff 2009, der das Potential des auch dieser Arbeit zugrunde liegenden Lehrwerks *Erinnerungsorte* in universitären Seminaren in Bulgarien untersucht und auch in seiner Habilitationsschrift wieder empirisch mit dem Konzept arbeitet. Hier führt er qualitativ-empirische Forschung zu Erinnerungsorten des Nationalsozialismus durch. Er beobachtet im Vergleich beider Unterrichtswirkungsstudien, dass die Akzeptanz gedächtniswissenschaftlicher Ansätze von den Lerntraditionen und dem „erinnerungsgeschichtlichen Profil der Fremdkultur“ abhängt:

„Je festgefügt ein nationales Geschichtsbild ist bzw. je stärker eine Nation ein positives heroisches Selbst- und Geschichtsbild zu konservieren und gegen mögliche kritische Einsprüche zu verteidigen sucht, desto diffiziler wird die Arbeit mit gedächtniswissenschaftlichen Konzepten sein, desto eher wird man auf institutionelle und persönliche Widerstände der Teilnehmer stoßen. Umgekehrt wird die Einführung gedächtnisgeschichtlicher Sichtweisen umso einfacher und unproblematischer verlaufen, je reflektierter und selbstkritischer bzw. je stärker ein nationales Selbst- und Geschichtsbild vom Bewusstsein eigener historischer Fehler und Verbrechen geprägt und erschüttert ist“ (Fornoff 2016: 480)

Diese Beobachtung ist für die Arbeit mit Erinnerungsorten und anderen gedächtnisgeschichtlichen Ansätzen im Unterricht DaF/DaZ insofern besonders relevant, dass sie zeigt, dass das Konzept an verschiedene Lerntraditionen angepasst werden muss und aufgrund seines Status als Novums hinsichtlich des Konstruktivitätscharakters von Geschichte im gesamten Diskurs um Geschichte und Geschichtsvermittlung tendenziell immer wieder zu Problemen führen wird, die jedoch je nach Fokus, Ausrichtung und Ziel des Unterrichts durchaus in Kauf zu nehmen sind. Ebenfalls mit Erinnerungsorten beschäftigen sich von der Lühe 2014, Clemens 2009 und Schmenk/Hamann 2007. Khomenko beschreibt 2013 den Zusammenhang zwischen außerschulischer Geschichtsvermittlung und nationaler Identität russischer Lerner anhand eines französischen Dokumentarfilms über die Verschleppung mutmaßlicher Widerständler durch das NS-Regime. 2009 erforscht Meyer-Hamme die Beziehung zwischen historischen Identitäten und schulischen historischem Lernen mit Augenmerk auf die Einwanderungsgesellschaft. Gerade die begrenzte Zahl an empirischen Arbeiten zeigt einen deutlichen Handlungsbedarf auf diesem Feld.

2.2.2.4 Herausforderungen für die Geschichtsvermittlung DaF/DaZ

Die Herausforderungen der Geschichtsvermittlung bestehen hauptsächlich auf drei Ebenen. Die Ausbildung von Lehrern in DaF/DaZ legt kaum Wert auf Geschichtsvermittlung. Auch wenn „Sprachunterricht kein Geschichtsunterricht ist“ (Koreik 2010: 1482), sollten Lehrkräfte Kenntnisse einerseits über die Vergangenheit nicht nur Deutschlands, sondern auch Österreichs und der Schweiz sowie andererseits über dominante Strömungen des wissenschaftlichen Diskurses DaF/DaZ und somit über die Konstruktivität historischer Inhalte besitzen, um diese nicht nur im traditionellen Sinne »korrekt«, sondern auch methodisch und didaktisch zielgerichtet im Unterricht einsetzen zu können (Meyer 2015: 222). Die zweite Ebene setzt den Fokus auf die Lerner, die in jedem Kontext „geprägt durch ihr Geschichtsbewusstsein“ und ihre Lerntradition sind (Koreik 2010: 1482). Häufig stehen den Zielen der Geschichtsvermittlung Lern- und Perzeptionskulturen im Weg, „in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden“ (Koreik 2010: 1479). Bringen die Lerner kein Verständnis für die Subjektivität, Narrativität und Konstruktivität von Geschichte mit, so müsste die Lehrkraft einen Bewusstseinswandel initiieren, für den ein prüfungsorientierter Sprachunterricht selten geeignete Rahmenbedingungen bietet. Deswegen wird von der Vermittlung geschichtswissenschaftlichen Wissens als Grundlage der zielorientierten Arbeit mit historischen Themen abgeraten (Koreik 2010: 1482). Dennoch würde sich die Entwicklung eines Lehrwerks anbieten, das die Lerner langsam an Diskursivität heranzuführt und somit Grundlagen sowohl für eine dem wissenschaftlichen Diskurs entsprechende Geschichtsvermittlung, als auch für andere Themen im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde schafft. Neben den Kenntnissen der Lehrkraft und den Prägungen der Teilnehmer steht derzeit auch die Qualität des Materials der Geschichtsvermittlung im Wege. Koreik beschreibt schwerwiegende Fehler aus geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Sicht, die der „Zwang zur sprachlichen Reduktion oder aber auch nicht ausreichende fachwissenschaftliche Kompetenz“ verursachen (Koreik 2010: 1480). Er fordert vehement, dass der Zugriff auf diese Wissenschaften Grundlage von Geschichtsvermittlung in DaF/DaZ wird, anstatt nur Bezugspunkt unreflektierter, zufälliger Zugriffe zu sein (Koreik 2010: 1481f.). Ein solcher Zugriff findet weder seitens der Lehrer noch seitens der Lehrwerkautoren konsequent statt, sodass inzwischen ein „Mangel an historischen Kenntnissen und Methoden im gesamten Berufsfeld DaF“ offensichtlich geworden ist (Schmidt/Schmidt 2007: 419).

3 Von der Theorie zur Praxis: Die Lehrwerkanalyse

3.1 Methode

Diese Arbeit nutzt eine Adaption der thematischen Diskursanalyse (tDa), um ein Korpus von Lehrwerkskapiteln zu analysieren. Die Kapitel beschäftigen sich durchweg mit dem Thema der (deutsch-) deutschen Geschichte von 1945 bis ca. zur Jahrtausendwende. Die Lehrwerke werden dabei jeweils als in sich geschlossene Diskurse zum Thema ‚Deutsche Teilung und Wiedervereinigung‘ betrachtet, da das Material als meist einziger thematischer Zugang für den Lerner eine kohärente Lehrwerkswirklichkeit produziert und sich die einzelnen Diskurse in ihrem Umfang klar eingrenzen lassen. Die tDa dient dazu, die thematische Selektion zu rekonstruieren, indem sie typologisch-formale und formal-mediale Aspekte analysiert.

Die Analyse basiert auf der Prämisse, dass Lehrwerke eine „Nominalisierung bestimmter Sichtweisen und Wahrnehmung von Wirklichkeit“ vornehmen (Höhne 2003: 167) und damit den Lerner mit einer speziellen Wirklichkeitswelt, der Lehrwerkswirklichkeit, konfrontieren. Diese Wirklichkeit erhebt durch ihre Alternativlosigkeit und allein schon durch ihr institutionalisiertes Vorkommen im Lehrwerk einen impliziten Wahrheitsanspruch. Durch die verschiedenen Bestandteile einer Lektion, nämlich die unterschiedlichen Textformen, Positionen und Stimmen, wird ein Diskurs konstruiert, der den Lernern (eine) bestimmte Lesart(en) des behandelten Themas nahelegt und damit potentiell bereits meinungsbildend funktioniert. Das vermittelte Konstrukt basiert auch auf dem impliziten Zugriff auf soziales Wissen, welches im Rahmen der tDa durch die Sichtbarmachung typischer thematischer Verbindungen rekonstruiert wird.

Unter Diskurs verstehen Höhne et al. in diesem Fall eine primär „thematisch gebundene, sprachlich-semiotische Einheit“, die die „sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlich dominanten Wissens“ thematisiert (Höhne et al. 2005: 29f., siehe auch Höhne 2011: 424). Durch den hohen Stellenwert der thematischen Homogenität innerhalb des Diskursbegriffs der tDa lassen sich auch Lehrwerkskapitel als Diskurs verstehen (Altmayer 2017: 578). Eben dieser Fokus auf die Einheit des Themas ist es auch, was der tDa ihr Potential innerhalb einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde verleiht. Da jedes Diskursfragment eigene Verbindungen zu anderen Diskursen schafft und diese verschieden stark betont, besitzen Diskurse eine polyseme Ebene, die die Korpuserstellung enorm erschwert. Die Grenzen der innerhalb dieser Arbeit be-

handelnden Diskurse sind von Lehrwerk so gegeben, dass die Diskurse meist ganzheitlich betrachtet werden können, weshalb Eingrenzungsmechanismen an dieser Stelle nicht von Interesse sind.

Die tDa beschäftigt sich in erster Linie mit dem Intradiskurs (Höhne et al. 2005: 25ff., Ucharim 2011: 158), bietet jedoch auch das Potential der Anknüpfung an den Interdiskurs und seine Funktionen innerhalb des Diskursgeflechts (Höhne 2011: 424). Da die Verbindungen zu anderen Diskursen jedoch aufgrund der Fülle an Präsuppositionen unüberschaubar sind, knüpft diese Arbeit die Lehrwerksdiskurse nur hinsichtlich eines dominanten Aspekts, nämlich des Zugriffs auf eine offizielle Narrative, an Diskurse außerhalb des Lehrwerks an⁵⁰. Dennoch sind diese Bezüge von Relevanz, da der Rezipient die durch Präsuppositionen entstehenden Wissenslücken innerhalb des Lehrwerkdiskurses in jedem Falle mit eigenem Wissen schließt, was seine Interpretation des vorliegenden Textes unberechenbar macht (Höhne et al. 2005: 23).

Eine Alternative zur tDa sind entweder andere qualitative Instrumente, die meist jedoch nur in der Lage sind, Aussagen über Häufigkeitsvorkommen von Themen zu treffen (Ucharim 2011: 162) oder diskursanalytische Methoden, die nicht speziell für die Lehrwerkanalyse, sondern vielmehr für andere mediale Diskurse entworfen wurden und dementsprechend eine Reihe von Anpassungen erfordern.

3.1.1 Das Instrumentarium der thematischen Diskursanalyse

Bei der tDa handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, die „thematisch, rekonstruktiv und empirisch“ arbeitet (Höhne 2011: 424). Im Vergleich zu anderen Instrumenten der Sprach- und Textanalyse ist sie sehr kontextbewusst, indem das in den (Lehrwerks)Diskursen verhandelte und vermittelte Wissen als „spezifisches, gesellschaftliches, hegemoniales Wissen“ betrachtet wird (Höhne 2011: 424). Solche expliziten und impliziten Zugriffe auf sprachliches und außersprachliches Wissen werden mittels der tDa aufgedeckt (Ucharim 2011: 160ff.). Diese Sichtbarmachung präsupponierten Wissens auf verschiedensten Ebenen ist Grundlage dafür, die dem Lehrwerk zugrundeliegenden Prämissen transparent zu machen (Ucharim 2009: 164). Die tDa wurde als Instrument für die Lehrwerkanalyse entwickelt und bereits mehrfach im Bereich DaF/DaZ nutzbar gemacht⁵¹. Dies lässt sich mit gemeinsamen Prämissen von tDa und kulturwissenschaftlicher Landeskunde hinsichtlich des kollektiven Wissensfundus, des Bezugs auf Sprache, des Konstruktionscharakters der Wirklichkeit und der

⁵⁰ Siehe: *Kapitel 3.1.4 Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung, Kapitel 4.1 Verhältnis von wissenschaftlichen Ansprüchen zur Umsetzung im Lehrwerk*

⁵¹ Siehe Ucharim 2009 & 2010, Altmayer 2010, Trein 2014.

Relevanz von Präsuppositionen begründen. Somit wird ihre Eignung auch durch die theoretische Verortung dieser Arbeit begründet.

Die tDa passt in den Kontext der kulturwissenschaftlichen Landeskunde, da sie einerseits auch auf Grundlage des erweiterten Kulturbegriffs angewendet werden kann (Ucharim 2010: 153) und andererseits in der Lage ist, hinter dem Diskurs liegende Wissensordnungen zu befragen und Deutungsmuster explizit zu machen (Altmayer 2007: 579), wodurch sie eine „Offenlegung impliziter Aussagen und Wertungen sowie gesellschaftlicher Hintergründe und möglicher Machtstrukturen“ ermöglicht (Ucharim 2009: 162). Das Ziel der tDa besteht darin, aus Diskursdokumenten „typische thematische Verknüpfungen herauszufiltern“ (Strohmer 2010: 190), wobei die Analyse sich auf das Zusammenwirken von textlinguistischen, argumentationstheoretischen, semantischen und strukturalistischen Elementen bezieht. Ziel ist es nicht, Lehrwerke auf ihre Repräsentativität, Objektivität oder ihren Wahrheitscharakter zu untersuchen (Ucharim 2009: 153). Vielmehr möchte die tDa darstellen, in welcher Regelmäßigkeit Themen auf „selektive und spezifische Weise“ behandelt werden (Höhne 2005: 425), indem sich wiederholende, funktionale Äquivalente sichtbar gemacht werden.

Von Höhne/Kunz/Radtke wird die tDa mehr als Sammlung möglicher Methoden und Ansatzpunkte begriffen und nicht als stringente Vorlage, denen eine Analyse schrittweise zu folgen hat. Diese große analytische Freiheit bringt jedoch auch Nachteile mit sich, die besonders in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Beliebigkeit von Zuordnungen zum kollektiven Wissensfundus und der zwangsläufig unüberschaubaren Masse an vorhandenen Präsuppositionen liegen, die den Forscher in der Umsetzung nicht nur an wissenschaftliche, sondern auch an forschungspraktische Grenzen zu bringen vermögen (Altmayer 2007: 577, Ucharim 2009: 169). Zusätzlich ist die tDa nur in der Lage, Lehrmaterial, nicht aber Unterricht zu analysieren. Die Lehrperson beeinflusst, in welchem Umfang und auf welche Weise das Material Eingang in den Unterricht erhält und kann damit die Lerner auch entgegen des Sinnes des Materials beeinflussen. Ein Zusammenhang zwischen den Strategien von Lehrmaterialien und den Wirkungen des mit ihm gestalteten Unterrichts ist bisher nicht empirisch erwiesen (Ucharim 2009: 164).

Typischerweise gliedert sich der Ablauf der tDa in vier Teile (Höhne et al. 2005 nach Ucharim 2011: 34f.): Zu Beginn werden Fragestellung und Korpus anhand eines semantischen Feldes und Mediums ausgewählt. In der Layoutanalyse werden Platzie-

rung, Markierung und Rahmung von Text und Bilddokumenten untersucht, die Bildanalyse liefert Interpretationen von Bildern und Grafiken auf Grundlage von Bildbeschreibungen. Darauf baut die tatsächliche Diskursanalyse intra- und interdiskursive Relationen auf. Im Folgenden werden die methodischen Möglichkeiten ausgeführt.

Die Untersuchung der wissenschaftlichen Diskurse in den Bereichen Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache⁵² dient dem Herausfiltern von Kriterien für die Erstellung von Leitfragen der Lehrmaterialanalyse⁵³. Weil die Motivation der Arbeit sich bereits auf die Qualität von Unterrichtsmaterialien bezieht, ist die Eingrenzung auf ein bestimmtes Medium gegeben. Da sich die Analyse nicht nur mit einem, sondern mit mehreren Lehrwerksdiskursen beschäftigt, kombiniert die Analyse Kriterienkatalog und Leitfragen. Die Korpusauswahl richtet sich nach dem Vorkommen des Themas ‚Deutsche Teilung und Wiedervereinigung‘ innerhalb von Lehrwerken sowie dem Versuch, einen repräsentativen Überblick über verschiedene Verlage, Zielgruppen und Niveaus innerhalb der Erwachsenenbildung zu bieten.

Im Zuge der Analyse bildet man explizite und implizite Wissensstrukturen wie dem Lehrwerk zugrundeliegende Prämissen ab. Dafür untersucht man das Layout, die Bilder und die Diskursform mit Bezug auf Intra- und Interdiskurs (Höhne 2008: 431). Ins Zentrum der Aufmerksamkeit werden materielle, mediale und funktionale Strukturelemente, explizite und implizite semantische Verknüpfungen und interdiskursive Anschlüsse gerückt. Die Analyse des Layouts basiert auf der Prämisse, dass es kein zufällig entstandenes Mittel ist, um „einen Text attraktiver und rezipientenfreundlicher zu gestalten“ (Ucharim 2011: 157), sondern eine intendierte Entscheidung, die einen „semiotic mode of its own“ darstellt (Kress/van Leeuwen 1995: 42). Die Platzierung der einzelnen Elemente vermittelt Informationen, die mittels der *Critical Layout Analysis* von Kress/van Leeuwen transparent gemacht werden können⁵⁴. Sie weist der Platzierung der Elemente Bedeutung zu, analysiert die Markierung, die eine „Hierarchie der Wertigkeit“ schafft (Ucharim 2011: 156) und ihre Rahmung, die Aussagen zu den Verknüpfungen der Informationseinheiten zulässt (Ucharim 2009: 154, 2011: 152ff., Höhne 2008: 433, Kress/van Leeuwen 1995: 25).

Auch Bilder sind nicht einzig schmückendes Beiwerk, sondern integraler Bestandteil des Lehrwerks und funktionieren somit als eigenständige Elemente, die dem Text

⁵² Siehe Kapitel 2.2.2 *Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven*.

⁵³ Siehe Kapitel 3.1.2 *Design der Thematischen Diskursanalyse*.

⁵⁴ Platzierung (nach Trein 2014: 34): Zentrum: wichtig – Peripherie: untergeordnet
rechts: Bekanntes, Akzeptiertes, Evidentes – links: Neues, Unbekanntes, Problematisches, Strittiges
oben: Essenz, Hauptinformation – unten: Details, Spezifikation, Exemplifikation, Aufzeigen von Konsequenzen.

gleichwertig gestellt sind. Zum Text können Bilder in Redundanzbeziehung, Dominanzbeziehung, Komplementärbeziehung, Diskrepanzbeziehung, Kontradiktionsbeziehung oder Zusammenhanglosigkeit stehen (Ucharim 2011: 174, Nöth 2000: 481). Die Bildanalyse deckt auf, was visuell vermittelt wird und untersucht das Zusammenspiel von Bild und Text. Das übermittelte Wissen kann bspw. als Selektion, Thematisierung, Relevanzgewichtung oder Vordeutung fungieren (Höhne 2008: 173).

Instrumente zur Analyse des Textmaterials nehmen den größten Raum innerhalb der Methodenpalette der tDa ein und untersuchen die „mediale, soziale Erscheinungsform eines thematischen Diskurses“ (Ucharim, 2011: 154). Auf der intradiskursiven Ebene nutzt der Forscher Delinearisierung (Auflösung von Text-Bild-Relationen), um Vereindeutigungen und Monosemierungsprozesse rückgängig zu machen. Im Zuge der Delinearisierung werden mögliche Kontexte, Verweise und Anschlüsse an Vorwissen im Zuge einer stückweisen Segmentierung durch Umstellen, Hinzufügen, Auslassen und/oder Austauschen von Elementen transparent gemacht (Höhne et al. 2005: 36, Ucharim 2011: 159). Außerdem greift die Analyse auf strukturalistische Operationen⁵⁵ und die Differenzmaschine⁵⁶ zurück und untersucht Kohäsionsmittel (wie Rekurrenz, Phorik, Paraphrase, Stilmitteln, Pro-Form, Konnexion, Tempus und Deixis), semantische Merkmale, Isotopien⁵⁷, Prädikatoren, Differenzen und Modalitäten, Origo-Punkte (Höhne 2009: 423, Ucharim 2011: 162ff., Ucharim 2009: 155f., 162f.). Origo-Punkte lassen Rückschlüsse auf Prozesse der „Identitätszuweisung und Grenzziehung“ zu (Höhne 2008: 429). So Transparenz hinsichtlich der Differenzsetzungen und Rekonstruktion impliziten Diskurswissens möglich (Höhne et al. 2005: 33). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei nicht nur der Textanalyse und den Erkenntnissen der Layout- und Bildanalyse, sondern auch den Eingangssequenzen, da diese die vom Lehrwerk vorgeschlagene Lesart vorgeben und verdeutlichen: Einleitungssätze, Überschriften und Aufgabenstellungen haben leitthematische Funktion (Ucharim 2009: 155, 2011: 159). Außerdem wird das Analysematerial in den Gesamtkontext des Lehrwerks eingeordnet, indem der Forscher Bezüge zum Inhaltsverzeichnis, z.B. bezüglich des Umfangs, herstellt und das Kapitel in der Gesamtthematik des Lehrwerks bewertet (Höhne 2008: 433). Die Analyse der interdiskursiven Relationen sprachlicher Zeichen basiert

⁵⁵ Hierzu zählen Prozesse des Hinzufügens, Umstellens, Auslassens und Austauschens von Elementen, um eine stückweise Segmentierung zu erreichen (Ucharim 2011: 155, 2011: 159, Höhne et al 2005: 36, Höhne 2008: 433).

⁵⁶ Die Differenzmaschine analysiert Prädikatoren und Differenzsetzung.

⁵⁷ Isotopie ist die „homogene, semantische Struktur, die die Kohärenz und somit die Verstehbarkeit eines Textes begründet“ (Wiemann 1998: 246) und durch die Rekurrenz von Lexemen, die mindestens ein gemeinsames semantisches Merkmal aufweisen“ entsteht (Ucharim 2011: 164). Isotopische Merkmale lassen den gesamten Text als homogene Merkmale erscheinen (ebd.: 164f.).

auf der Annahme, dass Diskurse prinzipiell einen elliptischen Charakter haben (Höhne et al. 2005: 32). Sie beschäftigt sich mit der Analyse und Hervorhebung von „Kohärenzen und Präsuppositionen, Denotationen und Konnotationen sowie Topoi und Tropen“ (Ucharim 2011: 166f.). Kohärenz baut auf der präsuppositionalen Struktur des Textes auf, die Analyse der anderen Untersuchungsgegenstände dient dazu, thematische Verknüpfungen innerhalb von Diskursen aufzudecken. Topoi sind von besonderem Interesse da sie, wenn sie spontan und unkommentiert auftreten, unthematisiertes Vorwissen und dessen Verknüpfungen widerspiegeln (Ucharim 2011: 171). Typische Instrumente sind die Argumentationsanalyse nach Toulmin, die zwischen Datum, Konklusio und Prämisse unterscheidet (Toulmin 2008).

3.1.2 Design der Thematischen Diskursanalyse zum Thema ,Deutsche Teilung und Wiedervereinigung im DaF/DaZ-Lehrwerk‘

Um einen Überblick über aktuelles Lehrmaterial bieten zu können, beschäftigt sich diese Arbeit mit vier Lehrwerksdiskursen. Die Lehrwerkauswahl erfolgt einerseits aufgrund thematischer Prinzipien, andererseits hinsichtlich der Relevanz des Lehrwerks für den Unterricht in DaF/DaZ. Anhand der Materialauswahl werden sowohl Korpus als auch Diskurs definiert (Höhne 2005: 45ff.). Während sich der Diskurs nicht auf ein einzelnes Lehrwerk beschränkt, kann dieses dennoch als geschlossene Einheit betrachtet werden, die einen artifiziellen Diskurs abbildet. Dennoch ist zu bemerken, dass das Korpus keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder eine klare Diskurseingrenzung erheben kann. Um das Material sowohl qualitativ analysieren als auch im Vergleich abbilden zu können, werden Leitfragen und Kriterienkatalog in der Methode vereint. Die Leitfragen ermöglichen differenzierte Einblicke in das Material, die individuelle Bedeutungskomponenten wahrzunehmen vermögen und den individuellen Lehrwerksdiskurs angemessen analysieren können, während die Arbeit mit spezifischen Kategorien eine direkte Vergleichbarkeit der Lehrwerksdiskurse herstellt sowie klare und transparente Ergebnisse erbringt (Ucharim 2009: 163). Die unter 3.1.1 beschriebenen Möglichkeiten und Methoden der tDa dienen im Sinne Höhnes auch dieser Arbeit nicht als festes Raster, sondern eher als breit gefächerte Farbpalette, aus der sich der Maler jeweils nur die Farbe(n) nimmt, die er für sein Werk benötigt. In diesem Sinne erfolgt der Zugriff auf die Methoden „gegenstands- und dokumentenspezifisch“ (Höhne et al: 2005: 34f.).

Der Kriterienkatalog erfasst grundlegende, transparente Informationen, um das Ergebnis der Leitfragenanalyse noch einmal an die Voraussetzungen des Materials zurückbinden zu können. Die Kriterien sind:

Umfang	Der Umfang des Korpus sowohl innerhalb des Kursbuch als auch ggf. anderer Materialien wird in Seiten gemessen, da mehr Platz auch mehr Raum für das Erreichen der Lernziele bietet.
Thema	Hier wird sowohl das übergeordnete Thema der Lektion, als auch die spezifischen Teile der Vergangenheit, die thematisiert werden, festgehalten.
Sprachniveau	Die Materialien sind für unterschiedliche Sprachlevel ausgelegt. Mit höherem Sprachstand steigt tendenziell auch die Möglichkeit, Material und Unterricht komplex zu gestalten. So können das grundlegende Textverständnis und auch der Spracherwerb selbst zugunsten eines Fokus auf andere Lernziele in den Hintergrund treten.
Anzahl der Bilder/Aufgaben	Dieser Faktor ergänzt die Angaben zum Seitenumfang, da die Relation zwischen Bildern und Aufgaben Rückschlüsse auf Machart und Fokussierung der Lektion zulässt.
geübte Fertigkeiten	Die perzeptiven Aufgabentypen Lesen und Hören wechseln sich im Material i.d.R. mit den produktiven Aufgabentypen Schreiben und Sprechen ab. Während das Üben der Fertigkeit selbst bereits zum Lernziel der Aufgabe zählt, eignen sich bestimmte Fertigkeiten besonders dafür, einzelne Lernziele zu erreichen ⁵⁸ .
Quellenangaben	Ob das Lehrwerk seine Quellen angibt und wenn dem so ist, welche und wie viele Quellen ausgewählt wurden, ist für die Beantwortung der Leitfragen 2, 3, 6 und 7 von Interesse.
Kombinationselemente	Neben den sprachlichen Elementen wird der Lerner innerhalb einer Lektion auch mit neuem sprachlichen Material und grammatischen Konstruktionen konfrontiert. Welche Elemente zusammenarbeiten, kann Rückschlüsse bezüglich der Leitfragen bieten.
explizite Lernziele	Viele Materialien geben im Laufe der Lektion einen Überblick über die zu erreichenden Lernziele an. Dieser kann als Kasten am Anfang der Lektion, als Zusammenfassung am Ende, in Form einer Selbstevaluation oder eines Tests vorliegen. Die Wahl und Reihenfolge der Lernziele gibt Aufschluss über den Stellenwert der historischen Inhalte innerhalb der Lektion.

⁵⁸ So lässt sich das Lernziel des eigenständigen kritischen Denkens nur durch produktive Aufgabentypen, nicht aber durch einseitigen Input erreichen.

Die Kriterien geben einerseits einen ersten Überblick über das Material und helfen, es einzuordnen, andererseits ermöglichen sie es, die Leitfragenanalyse an die Voraussetzungen des Lehrwerks anzubinden und auf eine solide Basis zu stellen. Auf den Anforderungen des DaF/DaZ-Diskurses⁵⁹ ergeben sich folgende Leitfragen:

1. Inwieweit wird ein Gegenwartsbezug hergestellt? (siehe 2.2.2.1.1)

Der Zugriff auf Geschichte kann auch ohne jeglichen expliziten Gegenwartsbezug verlaufen, aber es gibt drei dominante Bezugsarten: Die Gegenwart kann mit der Geschichte begründet werden (»Deutsch ist in Namibia eine wichtige Sprache, weil das Land früher eine deutsche Kolonie war«), die Vergangenheit kann anhand der Geschichte neu konstruiert werden (»Wir bewerten das Leipziger Völkerschachtdenkmal anders als die Einwohner der DDR oder des Dritten Reiches«) oder der Zugriff auf die Vergangenheit kann in der Gegenwart mehr oder weniger grundlos verlangt werden (»Ich denke über die Berliner Mauer nach, weil mein Lehrer das will«).

2. Inwieweit wird kritisches Denken gefördert? (siehe 2.2.2.1.2)

Dieses Lernziel kann bspw. erreicht werden, indem das Material nicht nur Input und Reproduktionsaufgaben bietet, sondern offene W-Fragen stellt und die Lerner in selbstständigen Gedankengängen unterstützt. Außerdem nähern sich die Teilnehmer diesem Ziel durch konstruktive Diskussionen strittiger Themen und der Reflexion dieser Diskussionen.

3. Welche perspektivischen Zugänge werden genutzt? (siehe 2.2.2.1.3)

Perspektivität kann auf temporale, soziale, thematische Weise, wie auch anhand der Sicht verschiedener Konfliktpartner oder mittels Parallelitäten konstruiert werden⁶⁰, während der Geschichtsunterricht aber auch völlig darauf verzichten kann, perspektivische Ebenen zu behandeln und explizit zu machen. Einer bestimmten Perspektive unterliegt jedoch jede Betrachtung eines Gegenstands, da ein allumfassender Blick aus forschungspraktischen und auch Platzgründen niemals möglich ist und Wirklichkeit immer nur in einer bereits vorgedeuteten Form zugänglich ist.

⁵⁹ Siehe: *Kapitel 2.2.2 Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven.*

⁶⁰ Beispiele: **temporale Perspektivität:** »Inwieweit wird die deutsche Kolonialzeit von Zeitzeugen der Kolonialzeit, des Ersten Weltkrieges, des Zweiten Weltkrieges und des Brexits unterschiedlich bewertet?«, **Soziale Perspektivität:** »Wurde die Kanzlerkandidatur Merkels von Männern/Frauen, Landwirten/Juristen, Menschen in den 20ern/60ern, Singles/Verheirateten, Sportskanonen/Couchpotatoes unterschiedlich bewertet?«, **thematische Perspektivität:** »Welche Auswirkungen hatte der Bau der Berliner Mauer auf die Wirtschaft der DDR, welche auf den Alltag der DDR-Bürger und welche für die weltweite Politik?«, **Konfliktpartner:** »Wie unterscheiden sich die Perspektiven von David Cameron und Theresa May zum Brexit?«, **parallele Perspektivität:** »Inwieweit werden die Konzentrationslager des deutschen Reichs anders bewertet als die der britischen Kolonialisten in Südafrika?«.

4. Inwieweit wird kontrastiv gearbeitet? (siehe 2.2.2.1.4)

Kontrastivität kann einerseits durch die Betonung von Perspektivität (in jeder ihrer Facetten), andererseits auch durchaus durch den expliziten Vergleich mit den historischen Vorkenntnissen und auch den Geschichtsbildern der Heimatländer der Lerner erreicht werden.

5. Inwieweit wird kulturelles Lernen gefördert? (siehe 2.2.2.1.5)

Diesem Lernziel kommt der Zugriff auf authentische Diskursfragmente entgegen, mit denen im Unterricht die Diskurspartizipation geübt werden kann. Gleichzeitig kann anhand authentischer Fragmente der Zugriff auf präsupponiertes Wissen sichtbar gemacht und mit eigenen Deutungsmustern der Lerner verglichen werden.

6. Inwieweit wird der Deutungs- und Konstruktcharakter von Geschichtsnarrativen betont? (siehe 2.2.2.1.6)

Wie bereits erläutert, stehen viele der Forderungen des wissenschaftlichen Diskurses im Zeichen des Konstruktcharakters der Geschichte. Lernern soll auf unterschiedlichen Wegen gezeigt werden, dass Geschichte kein unbeweglicher Koloss ist, sondern ein fluides Gebilde, dessen Interpretationsmöglichkeiten niemals eingeschränkt sind.

7. Wie geht das Material mit Fakten und Tatsachen (im trad. Sinne) um? (siehe 2.2.2.1.7)

Während das Material gänzlich darauf verzichten kann, die Lerner mit Wissen über Jahreszahlen und damit verbundenen Ereignissen auszustatten, kann die Präsentation von Faktenwissen angesichts der diskursiven Stellung dieser Fakten im Diskurs stattfinden, aber auch deren Relevanz und Korrektheit unkommentiert als gegeben ansehen.

8. Inwieweit ist das Material an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen? (siehe 2.2.2.1.8)

Koreik fordert eine Orientierung des Lehrmaterials an den geschichtsdidaktischen und –wissenschaftlichen Diskurs (Koreik 2010: 1480). Da jedoch der Vergleich dieses Diskurses mit dem DaF/DaZ-spezifischen Diskurs eine enge Verbindung aufgezeigt hat, erscheint es in der Lehrmaterialanalyse sinnvoller, die von Koreik beobachtete Diskrepanz zwischen den thematisch verflochtenen wissenschaftlichen Diskursen und dem Lehrmaterial zu untersuchen. Dass innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses der Wunsch formuliert wird, als solcher mehr Gehör zu finden, zeigt eine große Skepsis

didaktischen Umsetzungen geschichtlicher Inhalte gegenüber. Konsequenz ist, dass diese Leitfrage als übergeordnete Fragestellung funktioniert, die die anderen Fragestellungen in sich trägt und reflektierend zusammenfasst.

3.1.3 Materialauswahl

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden einzig Lehrmaterialien aus deutschen Verlagshäusern betrachtet. Die Auswahl des Materials richtet sich einerseits nach der Relevanz des Materials für den heutigen DaZ-Unterricht besonders in Leipzig, andererseits wird angestrebt, einen Überblick über verschiedene Zielgruppen, Niveaustufen und Verlage zu schaffen. Die folgende Tabelle führt aktuelle kurstragende und nicht-kurstragende Materialien auf, die von Leipziger Kursträger verwendet werden:

Verlag	Lehrwerk	Status	Niveau	Schwerpunkt Geschichte
Klett	60 Stunden Deutschland	kurstragend	B1	Modul 2
Klett	Aspekte	kurstragend	B1+-C1	B2, L. 8
Verlag an der Ruhr	DaZ Lernen mit Landeskunde	nicht kurstragend		Kapitel 2
Cornelsen	Erinnerungsorte	nicht kurstragend	B1-C1	durchgehend
Schubert	Erkundungen	kurstragend	B2-C2	C1, L. 6
Hueber	Menschen	kurstragend	A1-B1	B1.1, L. 22
Klett	Mitreden	nicht kurstragend	A2-B2	-
Hueber	Sicher!	kurstragend	B1+-C1	-
Hueber	Zwischendurch mal Landeskunde	nicht kurstragend	A2-B1	Modul 15

Im Überblick fällt auf, dass geschichtlichen Themen in den Lehrwerken⁶¹ der Mittelstufe meist einmal pro Reihe Raum gegeben wird und dass sich historische Themen überwiegend auf die Nachkriegszeit und Folgen der Wiedervereinigung beziehen. In der Regel liegt jeder Lektion ein landeskundliches Phänomen zugrunde, auf das Inhalte, Grammatik und Redemittel abgestimmt sind. Die Geschichte der deutschsprachigen Länder wird dabei anderen Themen nicht vorgezogen, sodass sie trotz ihres Umfangs nicht wiederholt thematisiert wird, was zu einer sehr komprimierten und eingeschränkten Darstellung führen muss.

Zur Analyse wurden Kapitel aus den Lehrwerken *60 Stunden Deutschland* (Klett), *Erinnerungsorte* (Cornelsen), *Menschen* (Hueber) und *Erkundungen* (Schubert) ausge-

⁶¹ Als Lehrwerk wird im Rahmen dieser Arbeit eine thematisch kohärente Materialsammlung verstanden, die aus verschiedenen medialen und physischen Bestandteilen bestehen kann, jedoch als Einheit unter einem gemeinsamen Namen veröffentlicht wird. Die Arbeit behandelt sowohl kurstragende Lehrwerke als auch Zusatzmaterialien zum Unterricht und bezieht sich auf alle Bestandteile des Lehrwerks, die für die Analyse relevant sind (Audio-Dateien, Internetzugaben, Lehrerhandbuch etc.).

wählt. Dieses Korpus bietet einen Überblick über verschiedene Niveaustufen und Zielgruppen. Gesprächen mit verschiedenen Leipziger Trägern zufolge kommt das Material in Leipziger DaZ Kursen regelmäßig zum Einsatz. Darüber hinaus stammt es aus namenhaften Verlagshäusern sowohl aus dem Westen als auch aus dem Osten der Bundesrepublik. Dies ist besonders für das von allen Lehrwerken behandelte Thema des geteilten Deutschlands und der Wiedervereinigung relevant. Im Falle von Lehrwerken beachtet die Analyse alle vorhandenen Teilmedien, also Kursbuch, Arbeitsbuch, Audio- und Videodateien sowie Lehrerhandbuch, sofern sie für die Analyse relevant sind, legt aber einen primären Fokus auf die Medien des Kursbuches, da diese tendenziell die höchste Verbindlichkeit für den Unterricht darstellen.

Das Lehrwerk *60 Stunden Deutschland* aus dem Hause Klett wurde anhand der Vorgaben des BAMFs für Orientierungskurse konzipiert. Die einzige Alternative für den Unterricht im Orientierungskurs ist das Lehrwerk *miteinander leben* (Landeszentrale für politische Bildung). Neben *Erinnerungsorte* ist es das einzige Material des Korpus, das sich auf die Vermittlung von Landeskundekenntnissen fokussiert. Ziel eines durch dieses Lehrwerk gestalteten Kurses ist die Vorbereitung auf den Test *Leben in Deutschland*, dessen Bestehen den Erhalt einer Niederlassungserlaubnis oder der deutschen Staatsbürgerschaft erleichtert. Voraussetzung für die Teilnahme am Orientierungskurs ist das Sprachniveau B1, das i.d.R. im Rahmen eines Integrationskurses erworben wird. Das Material umfasst 12 Kapitel in den Modulen *Politik in der Demokratie, Geschichte und Verantwortung* sowie *Mensch und Gesellschaft*. Das zweite Modul ist in die Kapitel *Der Nationalsozialismus und seine Folgen, Wichtige Stationen in der Geschichte Deutschlands nach 1945* und *Leben im wiedervereinigten Deutschland und in Europa* unterteilt. Um die Materialien thematisch vergleichbar zu machen, befasst sich die Analyse mit den Kapiteln um Nachkriegsgeschichte und Wiedervereinigung. Die Kriegsjahre werden in den untersuchten Lehrwerken lediglich hier und in *Erinnerungsorte* behandelt und sind damit innerhalb des Korpus nicht repräsentativ.

Das 2007 erschienene Material *Erinnerungsorte* wurde vom Fach Deutsch als Fremdsprache aktiv aufgenommen und positiv rezensiert (Altmayer 2009). Das Material bietet 13 Didaktisierungen für ausgewählte Räume nach Noras Konzept des Erinnerungsortes. Ziel ist es, dass die Lerner sich mit verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen, anstatt eine vorgegebene Interpretation zu übernehmen. Ein Anspruch auf „Repräsentativität oder Vollständigkeit“ (Schmidt, Schmidt 2007: 6) wird explizit nicht erhoben. Die meisten beschriebenen Orte befinden sich in Norddeutschland und in

Berlin, zeitlich gibt es eine Tendenz zum 20. Jahrhundert, wenn auch die ältere Vergangenheit in Form bspw. von *Hansestädten* und dem *Kölner Dom* vertreten sind. Deutsche Teilung und Wiedervereinigung werden mithilfe des Erinnerungsorts *Berliner Mauer* aufgearbeitet. Dieses Kapitel soll in der Analyse untersucht werden. Obwohl das Lehrwerk in Leipzig kaum eingesetzt wird, reagiert es auf einen starken Trend des jüngeren wissenschaftlichen Diskurses, womit seine Relevanz begründet ist. Die Rezensionen legen nahe, dass das Lehrwerk, obwohl es einen „vielversprechende[n] Ansatz“ (Koreik 2012: 6) an das Thema bietet, trotzdem nicht ganz im Sinne des didaktischen Potentials des Erinnerungsorts konzipiert ist, denn „bei den Zielsetzungen stehen kognitive Ziele, d.h. der Erwerb von Wissen, eindeutig und zweifellos etwas einseitig im Vordergrund“ (Altmayer 2007: 195). Gelobt wird es dafür, Lerner zur eigenen Recherche und zu einem aktiven, individuellen Wissensaufbau anzuregen. Ähnlich wie Altmayers Lehrwerk in Bezug auf die kulturwissenschaftliche Landeskunde kann es zweifelsohne als bedeutender Schritt innerhalb der Geschichtsdidaktik DaF/DaZ klassifiziert werden. Auch wenn es das Potential des Konzepts evtl. noch nicht ganz ausschöpft, wird es als „das interessanteste landeskundliche Projekt im Bereich DaF seit dem mentalitätsgeschichtlichen Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ betrachtet (Esselborn 2008: 44). Eine besondere Herausforderung in der Analyse dieses Lehrwerks stellt eine Korpusbegrenzung dar, da die 8 Seiten der Lektion von 51 Seiten Zusatzmaterial begleitet werden.

Huebers Lehrwerk *Menschen* gehört zu den beliebtesten Lehrwerken in der Grund- und beginnenden Mittelstufe und wird in Leipzig von vielen Kursträgern benutzt. Jedem Kapitel liegt ein zumindest in Ansätzen landeskundliches Thema inne. Gegen Ende des B1.1 Lehrwerks wendet sich die Reihe zum ersten und einzigen Mal im Rahmen des Kapitels *In Deutschland wurde die Demokratie eingeführt* der Zeit vom Kriegsende bis zur Einführung des Euros zu.

Der Leipziger Schubert Verlag widmet sich in seinem C1 Lehrwerk *Erkundungen* Kriegsende, Mauerbau und DDR, bevor er sich dem derzeitigen Wahlsystem der Bundesrepublik zuwendet. Die Relevanz des Schubert Verlags für den bundesweiten DaZ Unterricht ist geringer als die der größeren Verlage, deren Publikationen in dieser Analyse vertreten sind. Gründe, das Lehrwerk trotzdem zu bedenken ist, dass das Thema deutsche Teilung und Wiedervereinigung auch nach einer ostdeutschen Perspektive verlangt und dass das Lehrwerk in Leipzig oft in C1 Kurse eingebunden wird. Diese

Arbeit fokussiert sich auf dieselbe Lektion aus dem aktualisierten Lehrwerk *Erkundungen Kompakt*, in dem der Stoff komprimiert wurde, um den Bedürfnissen der Träger gerecht zu werden.

Da die Lehrwerke sich mittels ihrer Bestandteile relativ umfangreich mit der Geschichte der deutschen Teilung und Wiedervereinigung beschäftigen und ein Korpus, der gerade den Diskurs des Lehrwerkes *Erinnerungsorte* stark beschneiden musste, mit 58 Seiten noch immer zu umfangreich für eine detaillierte Feinanalyse ist, wird das Korpus selbst, wie auch die Methodenpalette der tDa als eine Art Werkzeugkasten betrachtet. Im Zentrum der Analyse steht die Klärung der Leitfragen. Jede Fragestellung legt den Zugriff auf besonders repräsentative Teile des Lehrwerkkorpus nahe, die dann zielgerichtet mit Methoden der tDa analysiert werden. Während sich die Begründung dieser Auswahl stets um intersubjektive Nachvollziehbarkeit bemüht, kann die Analyse keinen Anspruch darauf stellen, alle oder auch nur alle geeigneten Teile des Korpus in jeder Fragestellung zu beachten. Die Auswahl der untersuchten Bestandteile bemüht sich darum, alle möglichen Herangehensweisen an die Leitfragestellung seitens des Lehrwerks zu beachten und so die verschiedenen Tendenzen des Materials inklusive ihrer Gewichtung in der Analyse transparent zu machen.

3.1.4 Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung

In der Analyse erfolgt wiederholt ein Zugriff auf eine sogenannte nationale oder offizielle Narrative. Diese Inbezugsetzung der Inhalte des Lehrwerks übersteigt den Lehrwerkdiskurs und die Lehrwerkwirklichkeit und bindet das Material an die „institutionellen und sozialen Praktiken“ (Höhne 2011: 424) und den Interdiskurs an. Obwohl ein Lehrwerk als eigenständiger Diskurs charakterisiert und analysiert werden kann, wurde er in jedem Falle von einer geringen Zahl an Autoren konstruiert, die vom Diskurs außerhalb des Lehrwerks beeinflusst und geprägt sind. Diese Verbindung zum Interdiskurs beinhaltet auch eine thematische Ebene, indem das Lehrwerk „der Vermittlung, Etablierung und Verstärkung dominanten, sowie als sozial relevant und daher als lehr- und lernwürdig erachteten, sozialen Wissens“ dient (Ucharim 2011: 154). Aus diesem Grund ist die im Folgenden diskutierte Verbindung von Interesse, da die Betrachtung des Diskurses um eine offizielle Narrative der (deutsch-) deutschen Nachkriegsgeschichte Aufschluss darüber gibt, inwieweit sich ein Lehrwerk dieser dominanten Perspektive verschreibt oder ob es sie hinterfragt und dekonstruiert.

Während es verschiedene Versionen der Ereignisse der Nachkriegsgeschichte gibt, bildet sich mit steigendem zeitlichen Abstand (vgl. Sabrow 2009: 245) eine immer deutlichere Perspektive heraus, welche die Erlebnisberichte Betroffener und damit die Oral History im öffentlichen Diskurs übertönt und die tendenziell als Realität anstatt als Konstrukt inszeniert wird. Auf diese Erzählart der Geschichte soll nun näher eingegangen werden. Da die offizielle Narrative ein geschichtspolitisches Instrument ist, muss die Betrachtung mit einem genauen Blick auf Geschichts- und Erinnerungspolitik beginnen.

Geschichts- und Erinnerungspolitik werden als Synonyme betrachtet, weil dieser Prozess über die Manipulation der unpersönlichen Erinnerung des Einzelnen eine gemeinsame Geschichte des Kollektivs inszeniert. Dieser „öffentliche Gebrauch der Geschichte durch Deutungseliten“ (Gudehus et al. 2010: 91) wird von allen Arten politischer Systeme sowohl schulisch als auch außerschulisch betrieben, um die Bevölkerung politisch zu bilden. Da jede Auswahl von historischen Inhalten Ausdruck der Geschichtspolitik ist, ist Geschichtspolitik nie optional. Dass solche Auswahlprozesse bewusstem Denken entspringen, zeigt sich besonders deutlich nach einschneidenden politischen Machtwechseln⁶² wie dem Ende des zweiten Weltkriegs und der Wiedervereinigung⁶³. Die Konstruktion einer bestimmten Erinnerungskultur⁶⁴ ist nicht nur eine unausweichliche Folge der Nutzung der Vergangenheit durch öffentlichkeitswirksame Instanzen, sie gehört explizit zu den Aufgaben und Funktionen eines zielgerichtet handelnden politischen Systems, da die Art der Erinnerungskultur politische Konsequenzen und Funktionen hat (Gudehus 2010: 115) und zum selben Zeitpunkt identitätsstiftend wirkt.

„Erinnerung kommt schließlich innerhalb pluralistischer Gesellschaften zum Tragen als ein Medium, in dem die unterschiedlichsten Akteure um gesellschaftliche oder politische Macht konkurrieren. Solche Akteure stehen einmal vor dem Problem, sich ein spezifisches Profil zu geben, so dass sie gesellschaftlich unverwechselbar werden. Zum anderen wollen sie ihren Einfluss auf die Gestaltung von Gesellschaft erhöhen und den ihrer Konkurrenten verringern. Erinnerung ist eines der Themenfelder, auf dem sich die eigene Identität und Wert- und Normorientierung konkretisieren lässt. In der jeweils bestimmten Bewertung von Vergangenheit und in den Folgerungen, die sich daran anschließen, werben Akteure um ihre eigene Legitimität und um Anhänger.“ (Kohlstruck 2004: 177)

⁶² Siehe auch: Gudehus 2010: 121.

⁶³ Bekanntes Beispiel ist die Umbenennung von Chemnitz zu Karl-Marx-Stadt 1953 durch das SED Zentralkomitee und die DDR-Regierung, die 1990 in Folge eines Bürgerentscheides wieder rückgängig gemacht wurde.

⁶⁴ Erinnerungskulturen entstehen unter Einflussnahme einer gesellschaftlichen Organisation mittels der Determinierung und Weitergabe der Erinnerung und der Art des genutzten Mediums (Leggerwie/Meyer 2005: 663).

So erscheint der Drang eines frisch vereinten Deutschlands, die DDR in all ihren Facetten zu dysphemieren, zielführend, um jede Frage, warum sich die ehemalige DDR an westdeutsche Normen anpassen sollte und nicht umgekehrt, beantworten zu können. Hierdurch werden selbst weitläufig bekannte Vorteile eines Systems derart abgewertet oder sogar strategisch vergessen, dass das Kollektiv ihnen mit der Zeit einen „pejorativen Beigeschmack“ andichtet (Sabrow 2009: 244). Erinnerungspolitik eignet sich dafür, potentiell angreifbare Handlungen zu legitimieren, ohne dass ein Großteil der Zuhörer sich dessen bewusst ist. Ist diese Legitimation erfolgreich, kann ein Staat konsequent und frei handeln, ohne Konflikt und Gewalt fürchten zu müssen, da die Auslegung der Vergangenheit gegenwärtige Handlungen motiviert, begründet und damit Sinn stiftet. Diese Sichtweise stellt die vergangene Geschichte als „Material der Werbung für jeweils gegenwärtige politische Projekte zur Verfügung“ (Kohlstruck 2004: 178). Diese Abgrenzung vom vorhergehenden System kann entweder durch die Kombination von Vergessen und Vergeben oder die von Erinnern und Bestrafen erreicht werden (Gudehus 2010: 121), wobei die Tendenz seit Ende des Zweiten Weltkriegs und beeinflusst durch Freuds Psychoanalyse dahingeht, „belastende Vergangenheiten“ zu erinnern, ungeschönt wahrzunehmen und der Bearbeitung zugänglich zu machen, um so einen fortwirkenden Bann der Vergangenheit aufzulösen (ebd.: 122). Dass diesem Trend jedoch in Bezug auf das Deutsche Reich bisher in befriedigender Intensität gefolgt wurde, ist innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses jedoch durchaus bestritten (vgl. Fornoff 2015: 247f). Das Ergebnis von Geschichtspolitik ist da bedroht, wo sich fundierter, hörbarer Widerstand entwickelt. Eine offizielle Narrative kann sich kaum festigen, während Zeitzeugen alternative Versionen verteidigen und sowohl privat als auch mit Veröffentlichungen einen „Kampf um das Recht [führen], die eigenen positiv konnotierten Erinnerungen vor dem Zugriff politisch opportuner Erinnerungsnormen zu bewahren“ (Althaus 2005: 589).

„Die freilaufende Erinnerung ähnelt Haustieren. Sie legt sich hin, wo sie will und scheint auch ansonsten leicht der Kontrolle zu entgleiten“ (Kohlstruck 2004: 174)

Freilaufend ist eine Erinnerung, wenn sie direkt anstatt aus geschichtspolitischer Prägung heraus erinnert wird oder der offiziellen Version nicht entspricht. Die offensichtliche „Diskrepanz zwischen individuell erinnerten Erfahrungsdimensionen der Vergangenheit und soziokulturellen Geltungssystemen der Gegenwart“ (ebd.: 590) führt zu einer Kluft zwischen dem Erfahrungsraum des individuell Erinnernden und dem Erfahrungsraum des von erinnerungspolitischen Narrativen geprägten Zuhörers. Dass diese

Kluft gemeinsam mit der Zeitzeugengeneration im Lauf der Zeit allmählich verschwindet, führt dazu, dass die Erinnerung (fast) vollkommen aus der Diskursivität gerückt (Kohlstruck 2004: 178) und jegliche öffentliche Auseinandersetzung durch eine relativ unbewegliche Geschichtsversion ersetzt wird. Erinnerungspolitik unterscheidet sich damit auch von der Erinnerung anderer Teilsysteme der Gesellschaft, da die Entscheidungen, die das politische System trifft, für das Kollektiv verbindlich sind und sogar durch legitime und legale Zwänge durchgesetzt werden können. Außerdem wird ein Mensch in ein erinnerungspolitisch geprägtes Kollektiv hineingeboren, dessen Einfluss er sich kaum entziehen kann. Der Rezipient ist sich selten bewusst, dass seine Wertvorstellung und seine Deutung der Vergangenheit zum Großteil institutionell, also geschichtspolitisch, konstruiert und nicht aus eigenen Meinungsbildungsprozessen entstanden sind. Ein Grund hierfür ist die fehlende Behandlung historischer Konstruktivität in schulischem und außerschulischem Unterricht (vgl. Jordan 2013: 19), andererseits mangelnde Medienkompetenz, infolge derer die Inflation medialer Zeichen und Bildinformationen und die Fähigkeit „Bilder⁶⁵ kritisch zu deuten und selbstbestimmt zu »gebrauchen«“ in keinerlei Verhältnis zueinander stehen (Leggerwie/Meyer 2005: 663). Das Individuum wird also durch die medial vermittelten Wertvorstellungen seines Kollektivs unbewusst manipuliert, während institutionelle Bildung eine breite Lücke zwischen Medienvorkommen und Medienkompetenz und damit einen hohen, nicht bewusst wahrzunehmenden Grad an Manipulation erlaubt.

„Die zentrale Frage der Gedächtnispolitik ist, ob die Tatsache der sozialen Abhängigkeit der Erinnerungskultur zugleich bedeutet, dass es eine gezielte Steuerung der Prozesse des Erinnerns geben kann“ (Gudehus et al. 2010: 117)

Gehen wir davon aus, dass kollektive Erinnerung im Kontrast zur individuellen Erinnerung gesteuert, beeinflusst und sogar bewusst konstruiert werden kann und Geschichtspolitik diese Möglichkeiten ständig nutzt, stellt sich anhand des in den Lehrwerken umgesetzten Themas von Teilung und Wiedervereinigung die Frage danach, wie sich die offizielle Version dieses Teils der (deutsch-) deutschen Vergangenheit gestaltet.

Jürgs veröffentlicht 2015 ein populärwissenschaftliches Werk zum Wesen und der Wahrnehmung deutscher Geschichte und Identität, das von implizit angewandter Geschichtspolitik gekennzeichnet ist. So spricht er von einer Vergangenheit, die „viel zu lange geprägt [wurde] von den Moralvorstellungen der Herrschenden“ (Jürgs 2015: 13)

⁶⁵ In dieser Aussage sollte der Begriff *Bild* durch einen erweiterten Textbegriff ersetzt werden, der Medien verschiedener Macharten (Audio, Video, Text, Bild) und Kanäle (Print, Radio, Internet, Plakate, Fernsehen) einbezieht.

und erweckt damit den Anschein, Vergangenheit könne heutzutage in jedem Fall direkt und unbeeinflusst von narrativen Interessen betrachtet werden. Das *Zeitgeschichtliche Forum* in Leipzig wird in seiner Betrachtung zu einem Ort, dessen einziger Sinn darin besteht, „die schreckliche Spießigkeit des SED-Regimes in all ihren tatsächlichen alltäglichen Schrecken“ vorzuführen (ebd.: 19), obwohl man anhand der Vielzahl an alltäglichen Artefakten, wie Fahrzeugen, Spielzeug, Mode und Lebensmitteln anhand der Ausstellung durchaus positive, sogar ostalgische Momente der DDR rekonstruieren kann. Auch Jürgs geht davon aus, dass Geschichte ein Konstrukt ist, jedoch trifft dies in seiner Darstellung nicht auf die gesamte Vergangenheit zu:

„Nicht schwarz ist die Wahrheit, nicht weiß, sondern grau, die Farbe des Zweifels. Das stimmt natürlich so apodiktisch nicht für alle Stationen der Geschichte [...]. Oft gibt es nur eine Farbe, gibt es zweifellos nur eine einzige Wahrheit“ (ebd.: 26)

Jürgs nennt Beispiele wie den Holocaust und den Aufstand 1953 in Ostberlin als Beispiele für Ereignisse, die nicht vielschichtig sind und viele Lesarten haben, sondern die auf all ihren Ebenen eindeutig und eindimensional sind. Diese klare Distanzierung von einem historischen Konstruktcharakter wird im folgenden Beispiel als Resultat geschichtspolitischer Prozesse dargestellt. Bezogen auf das Thema des Analysekorpus charakterisiert Jürgs die Wiedervereinigung als „eine sagenhaft gute Geschichte, die alle Jubeljahre wieder erzählt wird, weil es eher selten passiert, dass Wunder geschehen und Märchen wahr werden“ (Jürgs 2015: 12). Die Ereignisse rund um den 09. November 1989 und den 03. Oktober 1990 sind also nicht nur als Erfolgsgeschichte, sondern sogar als Göttliches zu verstehen, womit Jürgs sich literarischer und fantastischer Kategorien bedient. Zentral in dieser Darstellung ist der Erfolg der Friedlichen Revolution, der zwar in der von Jürgs vertretenen Narrative nicht, wie mit bezweifelt werden kann, der jedoch, wie mit Dobstadt unter 2.2.2.2 *Die Dominante des Erinnerungsorts* beschrieben, keineswegs eindimensional ist (2015b).

Diese Relativierung wird auch von der *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) nicht vorgenommen. Diese Institution ist an das Innenministerium gekoppelt und weist schon im Titel explizit auf seinen Bildungsauftrag. Verbunden mit dem hohen Grad an Institutionalisierung ist die Grund dafür, die bpb als Deutungselite zu klassifizieren, was mit der Konsequenz einhergeht, ihre Veröffentlichungen als Reinform geschichtspolitischer Interessen zu lesen. Das Scheitern der DDR wird 2009 in einem Rückblick mit der „verbreiteten Unzufriedenheit über die wirtschaftlichen Verhältnisse“, Versorgungsmängeln, dem „desolate[n] Zustand von Infrastruktur, Wohnungswesen

und Umwelt“ und dem „Verschleiß von Produktionskapazitäten“ und damit der „zentralen Planwirtschaft als Hauptursache“ offiziell begründet (Ragnitz 2009). Dass die DDR schon lange und auch ohne jegliches Zutun Westdeutschlands zum Scheitern verurteilt war, möchte der Autor angesichts der „insbesondere bei der älteren Bevölkerung in Ostdeutschland verbreiteten Verklärung der Verhältnisse in der DDR“ besonders hervorheben (ebd.). Hier konstruiert Ragnitz eine Situation, in der die Bundesrepublik angesichts der durch die DDR geschaffenen, katastrophalen Ausgangslage von jeglicher Schuld an einem Rückstand der neuen Bundesländer auch fast zwei Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung freigesprochen werden muss, während gleichzeitig jedem Zeitzeugen der DDR, der Gutes über dieses Land zu berichten weiß, die Glaubwürdigkeit abgesprochen und Undankbarkeit unterstellt wird. Ragnitz bezeichnet die Wiedervereinigung trotz der noch immer ungleichen wirtschaftlichen Lage in Ost und West „im großen und ganzen als Erfolgsgeschichte“ und merkt im Speziellen an, dass dies selbst „von der großen Mehrheit der ostdeutschen Bevölkerung auch so anerkannt“ werde, die nicht mehr zum Sozialismus zurückkehren wolle (ebd.). Hier wird das Motiv der Undankbarkeit und Verklärung noch einmal aufgegriffen und die Handlungen der Regierung damit legitimiert, dass selbst der verklärte Ostdeutsche hier nicht widersprechen kann. Unzufrieden sei man in Ostdeutschland über den als „schlecht empfunden[en]“ Elementen des Einkommens- und Beschäftigungszustands dem Westen gegenüber (ebd.). Dass sich viele Ostdeutsche noch immer wie Bürger zweiter Klasse behandelt fühlten, erscheint Ragnitz „teilweise [...] verständlich“ (ebd.). Auch hier untermauert die Wortwahl durch relativierende Elemente wie »empfinden« und »fühlen« das Bild des nicht ernstzunehmenden ehemaligen DDR-Bürgers. Innerhalb seines Beitrags stellt Ragnitz verschiedene, meist unbegründete Thesen auf und vertritt wertende Positionen, die sich dem Leser je nach dem Niveau seiner Medienkompetenz evtl. nicht als solche offenbaren. Der Autor spricht die deutsche Regierung und das deutsche Volk von sämtlicher Schuld an der bleibenden Ungleichheit Ost- und Westdeutschlands frei und inszeniert diese als Altlast der DDR-Regierung. Das Leben in der DDR wird von Ragnitz lediglich in Form von Missständen aufgelistet, die eine Vielzahl von Teilbereichen des Lebens betreffen und somit die Revolution rechtfertigen. Zusätzlich diskreditiert der Text die Zeitzeugen der DDR und ihre positiven Darstellungen der damaligen Situation, indem er sie als noch immer vom System der DDR manipulierte Opfer inszeniert, deren Fantasiegebilde über die Vergangenheit man in keinem Falle ernst nehmen sollte. So schafft Ragnitz durch eine offizielle Narrative

eine Sicherheitsebene, die diese Version der Vergangenheit gegen alle Darstellungen abschirmt, die ihr widersprechen. All diese Behauptungen belegt Ragnitz nicht mit Quellen, sondern lässt sie als Tatsachen im Raum stehen.

Von Interesse ist diese offizielle Narrative deswegen, weil sie nicht als Konstrukt, sondern als Tatsachenbericht inszeniert wird und mit einer derartigen Selbstverständlichkeit im Raum steht, dass sie keinerlei Belege oder Relativierungen benötigt, um sich zu legitimieren. Diese Geschichte wird von der bpb im Sinne des Bundesinnenministeriums und damit des Staates Deutschland als Fakt verkauft und auf Bezüge zu eben dieser Narrative, die von Jürgs und Ragnitz nie als solche dargestellt wird, soll in der Analyse ein besonderes Augenmerk gelegt werden, da Lehrmaterial Instrument sein kann, die Meinungsbildung von Deutschlernern im Sinne des Systems zu steuern.

3.2 Analyse

3.2.1 Menschen (Hueber)

Thema	Das Kapitel thematisiert die (deutsch-) deutsche Geschichte zwischen 1945 und 2002 mit einem klaren Fokus auf Teilung und Mauerfall.
Sprachniveau	Im Rahmen des Lehrwerks wird das Sprachniveau B1 erreicht, die Lektion befindet sich in Lektion 22 (von 24).
Umfang	Innerhalb des Kursbuchs umfasst die Lektion 4 Seiten (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 137-140), hinzu kommen 6 Seiten im Arbeitsbuch (Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 190-195) und die Transkriptionen der Hörtexte im Lehrerhandbuch (Kalender 2015: 154f.)
Anzahl der Bilder/Aufgaben	Innerhalb der 4 Seiten im Kursbuch gibt es 20 Bilder, im Arbeitsbuch ebenfalls 20 Bilder ⁶⁶ . Im Kursbuch gibt es 7 Aufgabenkomplexe, die sich inklusive ihrer Unteraufgaben auch als 15 Aufgaben klassifizieren lassen, im Arbeitsbuch 15 Komplexe mit 19 Aufgaben.
geübte Fertigkeiten	Die 15 Aufgaben im Kursbuch üben die Fertigkeiten in folgender Quantität. Lesen: 2, Schreiben: 2, Sprechen: 3, Hören: 7, Andere: Grammatik: 1. Das Arbeitsbuch hat folgende Verteilung: Wortschatzarbeit: 6, Grammatik: 6, Aussprache: 3, Lesen: 2, Hören: 2.
Quellenangaben	Weder im Arbeits- noch im Kursbuch werden Quellen angegeben.

⁶⁶ Aufteilung pro Seite in aufsteigender Reihenfolge: 1, 9, 6, 4 Bilder im Kursbuch, 0, 4, 4, 2, 0, 11 Bilder im Arbeitsbuch sowie Aufgaben im 3, 5, 5, 2 Kursbuch und 3, 2, 4, 5, 3, 2 Aufgaben im Arbeitsbuch.

Kombinationselemente	Neben Geschichte beschäftigt sich das Lehrwerk damit, Wunschvorstellungen auszudrücken, sowie mit Passivformen im Perfekt und im Präteritum.
explizite Lernziele	Das Material möchte dem Lerner vermitteln, Ereignisse zusammenzufassen, Wunschvorstellungen auszudrücken und beschäftigt sich darüber hinaus mit dem Wortfeld Geschichte und auf grammatischer Ebene mit Perfekt und Präteritum Passiv.

1. Inwieweit wird ein Gegenwartsbezug hergestellt?

Die Lektion titelt „In der BRD wurde die Demokratie eingeführt“ und stellt, nur von dem Bild eines Mannes neben einer großen, den Rahmen des Bildes sprengenden, alten Wand umgeben von Grün, die Frage „Doch wie kam es dazu?“ (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 137). Interpretiert man diese Frage als Gegenwartsbezug, so ist der zugrundeliegende Gegenwartsbegriff zu überdenken. Dazu muss erst entschieden werden, auf welchen Zeitpunkt sich der Satz bezieht. Der Begriff BRD suggeriert die Staatengründung 1949, aber auch die Wiedervereinigung 1990 ist valide. Nach Bergmann kann man diesen Zeitpunkt noch zur Gegenwart zählen, da er in der Lebenszeit eines Großteils der Bevölkerung liegt (Bergmann 2013a: 91). Der Hörtext, in dem diese Frage erneut auftaucht, stellt klar, dass Bezugspunkt der Mauerfall ist: „28 Jahre lang war das Tor verschlossen und ist zum Symbol für das geteilte Berlin geworden. Doch wie kam es dazu? Drehen wir die Uhr noch ein Stückchen weiter zurück“ (Kalender 2015: 154). So findet hier ein Zugriff auf eine Vergangenheit statt, um eine andere Vergangenheit zu erklären, deren Auswirkungen sich in der Gegenwart noch immer zeigen. Zwar könnte dieser Zugriff als Gegenwartsbezug gewertet werden, jedoch impliziert die Wortverbindung »noch [...] weiter zurück«, dass dem nicht so ist. Aus der Lektion geht an keiner Stelle hervor, warum Teilung und Wiedervereinigung für jetzige Umstände noch von Belang sind. Schon auf der ersten Seite der Lektion soll der Lerner sich zu Geschichte positionieren: „Interessieren Sie sich für Geschichte? Erzählen Sie“ (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 137). Hier wird dem Lerner die Möglichkeit gegeben, darüber zu reflektieren, unter welchen Umständen und zu welchem Zweck er auf Geschichte zugreift. Dennoch kann diese Aufgabe auch ohne jegliche Reflektion über Geschichtsbegriffe und Zugangsarten gelöst werden, was das einzige von der Lektion gegebene Redemittel nahelegt. Die Sprechblase, die auf einen Museumsbesuch referiert und damit den Kontext der Lektion gemeinsam mit dem in Komplen-

tärbeziehung stehenden Bild vorentlastet, legt einen Gegenwartsbezug nahe, dem weder Orientierungsbedürfnis, noch Gegenwartserklärung oder Diskurspartizipation zugrunde liegen, sondern einzig die Präsupposition, das Wissenserwerb auch ohne direkten Nutzen vorteilhaft ist. Diese Art des Gegenwartsbezugs wächst aus extrinsischer Motivation heraus. Abseits der Einbettung der geschichtlichen Themen in den Kontext eines Museums stellt das Kursbuch keinerlei weiteren Gegenwartsbezug her. Das Arbeitsbuch konstruiert den Gegenwartsbezug lediglich über Themen, die bis in die Gegenwart andauern bspw. mit „Der Volkswagen – Geschichte eines Autos“ (Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 191). Das Arbeitsbuch wählt neben dem Volkswagen die Hackeschen Höfe in Berlin, (ebd.), Deutschland in den 50er und 60er Jahren sowie während der DDR und im Herbst 1989 und Historisches außerhalb der DACH-Länder (ebd.: 192ff.) als Themen, jedoch wird diese Auswahl nicht begründet. Im Rahmen des Tests stellt das Arbeitsbuch an zwei Stellen Gegenwartsbezüge her (ebd. 194 Aufg. 1+3). Aufgabe 1 besteht aus Erinnerungen an den Mauerfall, die aus Zeitzugenschaft oder kollektivem Gedächtnis heraus konstruiert werden. Obwohl Erinnerung immer Gegenwartsbezug darstellt, ist der deutlichste Bezug die letzte Aussage. „Stimmt es, dass von der Mauer heute nur noch Reste stehen? Schade, sie sollte doch ein Denkmal sein!“ (ebd.). Diese Stellungnahme kann Auslöser für eine Diskussion über Formen des kollektiven Erinnerns sein. Jedoch bleibt auch dieses Potential vom Material ungenutzt, da die Aufgabe einzig auf Wortschatz abzielt. Einen weiteren Bezug gibt es in Aufgabe 3. Hier wird der Lerner mit einer Stellungnahme konfrontiert, die sich mit Martin Luther King beschäftigt. Es wird zwar auch kein expliziter Gegenwartsbezug hergestellt, aber der Lerner wird mit einem Zugriff auf die Vergangenheit konfrontiert, dem undefiniertes intrinsische Motivation zugrunde liegt, obwohl weder Diskurspartizipation, noch Gegenwartserklärung, sondern reines Interesse Ziel des Zugriffs sind.

2. Inwieweit wird kritisches Denken gefördert?

Wie unter 3.1.2 erwähnt kann kritisches Denken und Hinterfragen besonders gut am Beispiel von Reflexion eigener Werte und Vorstellungen sowie durch das Nutzen offener W-Fragen geübt werden. Anstatt Positionen zu hinterfragen, arbeitet das Lehrwerk an vielen Stellen mit der Frage „Was ist richtig?“ oder vergleichend offenen Aufgabenstellungen (ebd. 137: 1b, 138: 2, 3a+b+e, 140: 7a+b, Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 193: 1b). Eine Möglichkeit, wenn auch keinen expliziten Zwang zur Reflexion

bietet Aufg. 1c: „Interessieren Sie sich für Geschichte? Erzählen Sie“ (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 137). Hier kann eine Diskussion darüber entstehen, aus welchen Gründen sich die Lerner für welche geschichtlichen Themen interessieren und warum bzw. wann sie auf diese zugreifen. Jedoch wird dieses Potential durch das Beispiel neben der Aufgabe eingeschränkt. Aus der endlosen Masse möglicher Vorschläge haben die Autoren einen Satz „Na ja, ich muss mich immer dazu zwingen, mal in ein Museum zu gehen“ gewählt (ebd.), der komplettes Desinteresse an Geschichte vermuten lässt und keinerlei Grund für den Museumsbesuch und den damit verbundenen Zugriff auf die Vergangenheit angibt. Der Lerner wird durch dieses Beispiel zu einer kurzen, spontanen Verbalisierung seiner Einstellung angeregt, jedoch nicht dazu, eine reflektierte Diskussion mit seinen Mitlern zu führen. Einen anderen Anlass zum kritischen Denken kann Aufgabe 6 bieten. Hier sind die Lerner am Beispiel des Baus des Eiffelturms aufgefordert, von einem Ereignis zu erzählen, das sie gerne erlebt hätten. Wieder ist die Wahl des Beispiels nicht transparent. Es erweitert die historische Betrachtung zwar auf andere Länder und Epochen, jedoch wird nicht klar, warum sich die Betrachtung bereits nach weniger als drei Seiten wieder von der Geschichte der DACH-Länder abwendet (ebd. 139). Auch im Arbeitsbuch zeigt sich Potential, Inhalte zu hinterfragen, jedoch wird dieses kaum genutzt. So funktioniert Aufgabe 5 lediglich als reine Grammatikvermittlung, obwohl sie sich historischer Inhalte bedient. Wiederaufbau und Wirtschaftswunder werden weder in Kurs- noch in Arbeitsbuch angesprochen, sodass die zeitliche Begrenzung auf die 50er und 60er Jahre nicht nachvollziehbar ist. Die Frage, warum neue Wohnungen gebaut, technische Geräte gekauft, ausländische Arbeitnehmer angeheuert wurden und sich die Arbeitsbedingungen geändert haben wird nicht begründet, geschweige denn diskursiv aufgearbeitet. Die Information wird zwar implizit thematisiert, jedoch geht die Aufgabe kaum über Grammatikübungen hinaus.

Besonders viel ungenutztes Potential hinsichtlich kritischer Denkprozesse stellt der Hörtext dar, der Zentrum der Lektion ist. Er wird innerhalb der Aufgaben hauptsächlich hinsichtlich seiner Fakten, an keiner Stelle jedoch im Hinblick auf seine Wortwahl und Geschichtsversion bearbeitet. Der scheinbar neutral formulierte Audioguide eines Museums nutzt eine Vielzahl unauffälliger, meinungsgenerierender Elemente. Hierzu gehören sowohl Adverb als auch Verb im Satz „Im Mai 1945 ist Deutschland endlich von

den Alliierten befreit worden“ (Kalender 2015: 154)⁶⁷. Diese Worte präsupponieren eine positive Lesart der alliierten Handlungen zum Ende des Zweiten Weltkriegs genauso wie eine klare Positionierung des deutschen Volkes gegen die eigene Führung und zugunsten der Besatzungsmächte. Noch deutlicher wird dieser unreflektierte Zugriff auf die nationale Lesart in der Begründung des Audioguides für den Mauerbau: „Die DDR musste reagieren, wenn sie nicht irgendwann ohne Einwohner dastehen wollte“ (Kalender 2015: 154). Die zugrundeliegende Präsupposition, dass sich die gesamte Bevölkerung der DDR bereits vor dem Mauerbau gegen ihre Führung gestellt hat, wird im Verlauf der Lektion nicht hinterfragt oder auch nur explizit gemacht. Die Lektion fokussiert den Input extrem auf den Hörtext, was im Gesamtkontext des Lehrwerks untypisch ist. Die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes führt dazu, dass die Konnotationen der gewählten Wörter ohne Zugriff auf die Transkription nicht behandelt werden können. Somit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Rezipient die vom Text vertretene Meinung unreflektiert übernimmt. Die Förderung kritischen Denkens liegt offensichtlich nicht in den Lernzielen der Lektion.

3. Welche perspektivischen Zugänge werden genutzt?

Die vom Lehrwerk genutzten Perspektiven werden kaum explizit gemacht. Sie entsprechen an vielen Stellen der offiziellen Narrative, deren geschichtspolitisches Interesse es nie ist, offensichtlich zu arbeiten. Zentrum der Lektion ist innerhalb des Kursbuchs der Hörtext. Er kombiniert Ereignisgeschichte mit Lokalgeschichte und Alltagsgeschichte⁶⁸, während er durch Konjunktionen und wertende Adverbien und Verben diese Geschichtsperspektiven häufig vordeutet. Da er Zentrum der Lektion ist und über eine Masse von Präsuppositionen verfügt, wird er im Rahmen von Leitfrage 7 einer Feinanalyse unterzogen. Nach Meinung und Perspektive des Lernalers wird innerhalb der Aufgabenstellungen an zwei Stellen explizit gefragt. Er soll über sein Interesse zu Geschichte generell und zu einem selbst gewählten Ereignis sprechen (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 137, 139), wird jedoch nicht aufgefordert, seine Perspektive zu reflektieren. Das Arbeitsbuch macht seine Perspektivität an zwei Stellen explizit. So greift es in Aufgabe 7 auf die Erinnerungen von Uli U. zurück und stellt

⁶⁷ Außerdem: „Von einem Tag auf den anderen war die Berliner Bevölkerung von der Außenwelt abgeschnitten. Die westlichen Alliierten ließen sich das allerdings nicht gefallen. Sie beschlossen, den Menschen einfach aus der Luft [...] zu helfen“, „Aber die Datsche wurde vor allem auch nicht so streng kontrolliert. Denn vergessen wir nicht: Freie Meinungsäußerung war in der DDR unmöglich“, „gegen das System protestieren, von dem sie 41 Jahre lang unterdrückt worden sind“, „Am 09. November 1989 fiel endlich die Mauer“ (Kalender 154ff., Unterstreichungen TB).

⁶⁸ Siehe u. a. Ereignisgeschichte: „Im Mai 1945 ist Deutschland endlich befreit worden“, Lokalgeschichte: „[...] konnte man in der Nacht vom 12. auf den 13. August 1961 plötzlich Baulärm hören“, Alltagsgeschichte: „Viele Produkte wurden so selten angeboten, dass es vor den Geschäften lange Schlangen gab“ (ebd.: 154ff).

Verständnisfragen zu seinen Erfahrungen zum Mauerbau (Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 192). Durch das Medium des Hörtexts wirkt diese Perspektive relativ authentisch. Persönliche, wenn auch komplett unreferenzierte Perspektiven sind Thema der ersten Aufgabe des Lektionstests, in dem überwiegend abstrakte Nomen in vier Stellungnahmen eingesetzt werden sollen. Diese Stellungnahmen unterscheiden sich in ihrer Perspektivität, da sie von Beteiligten und Unbeteiligten, Informierten und Uninformierten stammen. Eine Reflexion der Perspektivität des Lehrwerks im Sinne des wissenschaftlichen Diskurses stellt dies jedoch nicht dar.

4. Inwieweit wird kontrastiv gearbeitet?

Da dieses Lehrwerk nicht regionalisiert ist, kann es nicht explizit auf Muster und Ereignisse zurückgreifen, die den Lernern bekannt sind. Es arbeitet an zwei Stellen ansatzweise kontrastiv, indem es einerseits an die Beschäftigung mit dem Abschnitt der deutschen Geschichte zwischen 1945 und 2002 eine kurze faktische Übung der österreichischen und schweizerischen Geschichte anschließt und andererseits die Lerner bitet, eigenständig auf ein geschichtliches Thema zuzugreifen, das für sie von Interesse ist. Den einzigen Kontrast stellt an dieser Stelle das Moment des Geschichtszugriffs dar. Das Potential historischer Kontrastivität, thematische oder temporale Parallelen zu untersuchen, wird in dieser Lektion nicht genutzt (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 139). Gleichzeitig sind diese Kontraste sehr oberflächlich. Die Geschichte Österreichs und der Schweiz wird einzig in Hinblick auf ihr grammatisches Potential genutzt, während der Zugriff auf den Eiffelturm wirkt, als wolle man dem Lerner nun endlich die Möglichkeit geben, etwas anzusprechen, dass für ihn von Interesse ist, anstatt ihm die Relevanz der deutschen Geschichte für sein Leben aufzuzeigen.

5. Inwieweit wird kulturelles Lernen gefördert?

Das Lehrwerk nutzt kulturelle Deutungsmuster an vielen Stellen, besonders deutlich im Rahmen des Bildlexikons auf der ersten Doppelseite der Lektion. Dieses Lexikon stellt in jeder Lektion relevantes Vokabular grafisch dar, an dieser Stelle sind die Bezüge zum Wortmaterial der Lektion jedoch weniger direkt als in anderen Lektionen. So bedient sich das Lehrwerk bspw. der friedlichen Revolution. Die Semantisierung dieses kulturellen Deutungsmusters soll im Folgenden beispielhaft einer Feinanalyse unterzogen werden. Im Bildlexikon wird die friedliche Revolution bildlich in Form einer

Menschenkette an der Mauer vor dem Brandenburger Tor in der Dämmerung dargestellt. Die Farben sind gedeckt, die dargestellten Figuren haben keine Gesichter und stehen somit stellvertretend für die gesamte Bevölkerung. Die Wort- und Schriftbildwahl beim Begriff friedliche Revolution impliziert einerseits, dass die politische Umstrukturierung der DDR ein Erfolg war, andererseits wird der Begriff noch nicht derartig fest als zentraler Wendepunkt verankert, wie es die Version mit einem großen F getan hätte (vgl. Dobstadt 2015b). Diese Wahl muss aber nicht zwingend auf die Wahrnehmung der Relevanz zurückgeführt werden, sondern kann auch aus dem sprachdidaktischen Grund hervorgehen, dass großgeschriebene Adjektive im Deutschen nicht die Norm sind und deren Bedeutung für die Lerner erklärt werden müsste. Dies wiederum würde jedoch eine Möglichkeit bieten, sich dem kulturellen Deutungsmuster hinter dem Begriff zu nähern. Das Bild, das im Kursbuch (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 138) und im Arbeitsbuch (Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 195) auftaucht, verbindet den Begriff einzig und unmissverständlich mit der Nacht des Mauerfalls, also mit einem Zwischenergebnis der Revolution. Warum dieses Ereignis gewählt wurde, wird nicht klar. Naheliegende Alternativen Möglichkeiten sind ein Bild der Leipziger Nikolaikirche oder demonstrierender Menschen. Auch im Hörtext wird der Mauerfall ins Zentrum gerückt, indem er zu dem Moment wird, der den Blick in die Vergangenheit auslöst:

„Schließen Sie die Augen und erinnern Sie sich: Die Szenen, die sich vor dieser Mauer abspielten, gingen um die Welt. Es ist der Abend des 9. Novembers 1989. Ein Donnerstag. Tausende von Menschen versammeln sich vor der Berliner Mauer am Brandenburger Tor, die sich an diesem Abend zum ersten Mal seit 1961 wieder öffnet. 28 Jahre lang war das Tor verschlossen und ist zum Symbol für das geteilte Berlin geworden. Doch wie kam es dazu? Drehen wir die Uhr noch ein Stückchen weiter zurück.“ (Kallender 2015: 154)

Der Lerner wird an dieser Stelle aufgefordert, sich zu erinnern. Er soll nicht auf seine individuelle, sondern auf eine medial vermittelte Erinnerung zugreifen. Das Buch präsupponiert an dieser Stelle, dass die Erinnerung an den Mauerfall eine kollektive Ebene hat. Die Natürlichkeit des Zugriffs lässt eine implizite Kategorisierung des Mauerfalls als globalen Erinnerungsort vermuten. Im Folgenden nutzt das Lehrwerk das Tempus des *präsens historicum*, der den historischen Inhalt gegenwärtiger erscheinen lässt. Die klare lokale Bestimmung, zu der sich zwei Bilder des Bildlexikons in Komplementärbeziehung befinden, bindet die Vorstellung an eine bekannte Sehenswürdigkeit, so dass dem Lerner die mentale Rekonstruktion der Szene, die parallel zur Darstellung des Bildlexikoneintrages zur »friedlichen Revolution« angelegt ist, leichter fällt. Die

doppelte Verwendung des Wortes »Tor« impliziert, dass tatsächlich das physische Brandenburger Tor den Grenzübergang darstellt, anstatt dass der Übergang sich nur in der unmittelbaren Umgebung befindet. So inszeniert die Lektion Mauerbau und friedliche Revolution mit der Dominante des Brandenburger Tors als Teile desselben Deutungsmusters. Die friedliche Revolution wird wieder in Aufgabe 3e) thematisiert. Unter der Fragestellung „Was ist richtig“ soll der Lerner den Satz „Auch in der DDR gab es 1989 viele gewaltvolle Proteste und Demonstrationen“ korrigieren (Braun-Po-deschwa/Habersack et al. 2015: 139). An dieser Stelle muss der Lerner die »friedliche« Ebene der friedlichen Revolution aktiv reproduzieren. Dieser explizite Zugriff bemüht sich darum, diese Bedeutungsdominante des Deutungsmusters in der Wahrnehmung der Lerner zu verankern. Das Arbeitsbuch widmet sich dem Deutungsmuster besonders durch Aufgabe 7: Deutschland im Herbst 1989. Durch einen Hörtext beschäftigt sich der Lerner mit den Erinnerungen eines ostdeutschen Studenten an den Mauerfall. Dieser wird auch an dieser Stelle wieder als dominantes Ergebnis der friedlichen Revolution dargestellt, die Wiedervereinigung wird nicht erwähnt. Im Arbeitsbuch wird die emotionale Ebene der friedlichen Revolution an anderer Stelle erneut aufgegriffen (Breitsameter/Glas-Peters et al. 2015: 194). Sie erhält die Zuschreibungen »Gewaltfreiheit«, »Ende der Teilung«, »Freiheit«, »Machtlosigkeit des DDR-Militärs«, »Ende von DDR durch lang erwartete Ausreise«, »Möglichkeit zur Wiedervereinigung mit Familie und Bekannten« und »Überreste der Mauer«. Diese Zuschreibungen werden an keiner Stelle des Lehrwerks relativiert oder hinterfragt. Der Zugriff auf kulturelle Deutungsmuster erfolgt sehr strategisch in der Absicht der nationalen Narrative, während dieser Zugriff an keiner Stelle explizit gemacht oder hinterfragt wird.

6. Inwieweit wird der Deutungs- und Konstruktcharakter von Geschichtsnarrativen betont?

Wie bereits an einer Vielzahl von Beispielen erläutert, greift das Lehrwerk unmittelbar und einzig auf die offizielle Narrative zurück. Positives über die DDR bleibt unerwähnt, so wird bspw. die Kinderbetreuung einseitig als Möglichkeit dargestellt, die Eltern zurück ins Berufsleben zu zwingen (Kalender 2015: 155), der Staat wird eindimensional als diktatorisches System gezeichnet, das jeden Bürger einsperren musste, um weiterhin bestehen zu können (Kalender 2015: 154). Auch die Beantwortung der anderen Leitfragen zeigt immer wieder auf, dass *Menschen B1* auf eine Geschichte zugreift, die in Stein gemeißelt ist und keinerlei Spielraum für Interpretation offen lässt.

7. Wie geht das Material mit Fakten und Tatsachen (im trad. Sinne) um?

Das Material stellt seine Geschichtsbezüge i.d.R. als Zugriff auf Fakten dar, wie die zusammenfassende Beobachtung in Leitfrage 6 zeigt. Das Material nutzt zwei verschiedene Zugänge zu Fakten. Einerseits liefert der Beginn der Lektion einen Kurzüberblick über Ereignisse deutscher Geschichte (Braun-Podeschwa/Habersack et al. 2015: 138), deren Auswahl nicht begründet oder reflektiert wird. Einige Teile der Auflistung sollen nun einer Feinanalyse unterzogen werden. Das Jahr 1961 steht in der Auflistung lediglich für den Mauerbau. Andere Grenzen zwischen DDR und BRD werden im Rahmen der Arbeit an keiner Stelle genannt oder behandelt, sodass der Eindruck vermittelt wird, nur Berlin sei auch physisch und nicht nur politisch geteilt worden. Außerdem impliziert der Ausdruck „rund um Westberlin“ in Kombination mit der Nutzung des Passivs, dass der Westen schuldlos und ohne Vetomöglichkeit isoliert wurde. Diese Narrative wird im Hörtext erneut aufgegriffen (Kalender 2015: 154). Der nächste faktische Punkt konzentriert sich auf die Darstellung der DDR. Von Interesse ist er dadurch, dass kein Pendant für die Alltagskultur⁶⁹ der DDR genannt wird. Scheinbar geht das Lehrwerk davon aus, dass die Wiedervereinigung so wenig Einfluss auf Westdeutschland hatte, dass sich Alltägliches noch immer in einer ähnlichen Form finden lässt und deswegen nur die Abläufe des nun nicht mehr existenten Staates dargestellt werden müssen. Darüber hinaus ist die zeitliche Angabe sehr auffällig, die der DDR erst nach dem Mauerbau und nicht mit der Staatsgründung eine eigene Identität und Kultur zuweist. Die beiden Stellvertreter alltagskultureller Erscheinungen werden im Rahmen des Hörtexts wieder erwähnt, nachdem sie als einzige Elemente der Liste durch Bilder semantisiert und damit hervorgehoben wurden. Der Trabant erhält die Zuschreibung

„Viele Produkte wurden so selten angeboten, dass es vor den Geschäften lange Schlangen gab. Sehr beliebt war ein Auto, das in der DDR hergestellt wurde: der Trabant. Sogar gebraucht war er fast noch so viel wert wie neu“ (Kalender 2015: 155)

und steht damit für Versorgungsengpässe, Monopolstellungen in der Produktion und Beschränkung auf staatliche Ressourcen. Die Datsche auf der anderen Seite wird wie folgt beschrieben:

„Wer es sich leisten konnte, hatte ein Wochenendhaus. Die sogenannte „Datsche“ lag meist am Rand der Stadt oder auf dem Land. Im Garten wurden Obst und Gemüse angebaut. Aber die Datsche wurde vor allem auch nicht so streng kontrolliert. Denn vergessen wir nicht: Freie Meinungsäußerung war in der DDR unmöglich“ (ebd.)

⁶⁹ Das Lehrwerk greift hier klar auf einen traditionellen Kulturbegriff zu, mit dessen Hilfe DDR und BRD eindeutig voneinander getrennt werden können.

Damit ist auch sie Stellvertreter für die Versorgungsengpässe, indem sie zur Lebensmittelversorgung genutzt wird. Zusätzlich stellt sie eine der wenigen Möglichkeiten dar, sich dem Einfluss des Staates zu entziehen. So wird jeder Besitzer eines Wochenendhauses als verhungender Kritiker des Staates charakterisiert, dem auch sein Wohlstand nicht zu einer besseren Position zu verhelfen vermag. Während Trabant und Datsche auf interdiskursiver Ebene häufig zum Gegenstand sog. Ostalgie werden, werden sie hier einseitig als Ausdruck des revolutionären Geistes und als Werkzeuge innerhalb eines diktatorischen Systems inszeniert. Der erste Eintrag zum Jahr 1989 inszeniert die Grenzöffnung zwischen Ungarn und Österreich als direkte und einzige Erklärung für die Flucht tausender DDR-Bürger, während die Autoren mit »Flucht« anstelle von »Auswanderung« einen stark wertenden Begriff wählen. Besonders zufällig wirken die Ereignisse „Gründung der EU“ und „Währungsreform“ (ebd.), die sich nicht direkt mit den Ereignissen rund um Teilung und Wiedervereinigung verbinden lassen und deren Wahl angesichts der nicht genannten Gründung der EG und anderer Währungsreformen nicht transparent erscheint. Das Lehrwerk greift häufig auf eine scheinbar faktisch vorhandene und kausal verbundene Geschichte zurück. Das Material zieht vielfach wertende Parallelen zwischen den beiden deutschen Staaten⁷⁰, die jeglicher Relativierung und expliziten Perspektivität entbehren. Obwohl sie auf interdiskursiver Ebene durchaus angreifbar sind, werden sie vom Material als unumstößliche Tatsachen dargestellt. Doch auch ohne parallele Betrachtung wird Geschichte als unumstößlicher, eindeutiger Koloss dargestellt. So entschloss sich die DDR laut Material einzig aus folgendem Grund zum Mauerbau: „Die DDR musste reagieren, wenn sie nicht irgendwann ohne Einwohner dastehen wollte“ (Kalender 2015: 155). Obwohl es sich hier thematisch anbietet, auf das Deutungsmuster »Antifaschistischer Schutzwall« einzugehen, bleibt die Begründung der DDR-Regierung für den Mauerbau vollkommen unbehandelt. Auch die These „Freie Meinungsäußerung war in der DDR unmöglich“ wird vom Material als Tatsache inszeniert (Kalender 2015: 155). Dass Einschränkungen innerhalb dieses Bereichs zumindest von der Meinung des Sprechenden sowie vom Thema abhängig sind, wird nicht erwähnt. Die These impliziert dass jeder DDR-Bürger zu jedem Zeitpunkt gezwungen war, zu lügen und seine wahre Meinung zu vertuschen. Sie lässt dementsprechend nicht zu, dass es Unterstützer des Systems

⁷⁰ „In der BRD wurde die Demokratie eingeführt, in der DDR eine sozialistische Ein-Parteien-Diktatur“ (Kalender 2015: 154), „Während die BRD mithilfe der USA ein „Wirtschaftswunder“ erlebte, hatte die DDR große wirtschaftliche Probleme. Immer mehr Menschen zogen in den Westen“ (ebd.).

gegeben haben könnte oder dass Themen und Situationen von dieser Regel ausgenommen waren. Als letztes Beispiel für den Umgang mit Fakten ist die ereignisgeschichtliche Form der Darstellung zu nennen. Den Teilnehmern wird im Laufe des Hörtext folgende Information gegeben: „Am 03. Oktober 1990 wurden die „neuen Länder“ der DDR und die „alten Länder“ der BRD gemeinsam zur Bundesrepublik Deutschland“ (Kalender 2015: 155). Hier wird impliziert, dass sich die beiden deutschen Staaten zu einem neuen Land zusammengeschlossen haben. Eine gegensätzliche Position wäre, dass die DDR von der BRD quasi geschluckt wurde. Diese Position bietet sich an, wenn man bedenkt, dass »BRD« lediglich ein Akronym für »Bundesrepublik Deutschland«, also die heutige Staatsbezeichnung, darstellt. Wiederum wird diese Deutung nicht explizit gemacht, während mit dem Satz deutlich impliziert wird, dass durch die Wiedervereinigung etwas Neues geschaffen wurde anstatt dass nur eine geografische Erweiterung des Staatsgebiets der BRD stattgefunden hat. Das Material präsentiert vielfältig angebliche Tatsachen und Fakten, ohne dass der Zugriff in irgendeiner Form relativiert oder hinterfragt wird.

8. Inwieweit ist das Material an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen?

Der offensichtlichste Gegenwartsbezug des Materials ist der eines unbegründeten, aber als extrinsisch-motiviert kontextualisierten Museumsbesuchs, der den Forderungen des Diskurses nicht gerecht wird. Kritisches Denken und Hinterfragen sind angesichts werden von der Eindimensionalität der dargestellten Position unterbunden. Während das Material sich zwar verschiedener Perspektiven bedient, ist der Zugriff auf die Perspektive der Narrative nie transparent und wird an keiner Stelle hinterfragt und auch die kontrastive Arbeit bleibt auf einer extrem oberflächlichen Ebene. Geschichte wird als faktisch gegebener Koloss dargestellt, dem kein Deutungs- oder Konstruktionscharakter inne liegt und der dementsprechend auf jegliche Relativierung seiner faktischen Basis verzichten darf. Es kann mit der Beobachtung geschlossen werden, dass das Material sich vollkommen der offiziellen Narrative verschreibt, worunter die Ziele des Diskurses leiden. Dass dieses Vorgehen nicht zufällig, sondern strategisch ist, lässt sich aufgrund der Darbietungsform vermuten. Herz der Lektion ist eine Reihe von Audiotexten, die offizielle Lesart mit einer Vielzahl von Präsuppositionen und Kontextualisierungen vermitteln. Das gesprochene Wort, mit dem Lehrer und Lerner hier konfrontiert werden, ist jedoch von sehr flüchtiger Natur, sodass die einzelnen

Elemente kaum ohne starke Abweichungen der vom Lehrwerk vorgeschlagenen Progression in Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalten und ihre Bedeutungskonstruktion wahrgenommen und diskutiert werden können. Insgesamt scheint die Sprechblase der Eingangsseite Spiegel der Position des Lehrwerks zur Vergangenheit zu sein. Deutsche Geschichte muss zwingend zumindest kurz und oberflächlich behandelt werden, denn sie ist Pflicht.

3.2.2 Erkundungen (Schubert)

Thema	Die Lektion beschäftigt sich mit den Themen <i>Geschichte, Teilung Deutschlands, Mauerbau, Leben in der DDR, Geschichte und Politik</i> und <i>Wahlen</i> . Da das Thema Wahlen nicht von den anderen Lehrwerken behandelt wird, ist es auch nicht Teil des Analysekorpus.
Sprachniveau	Im Rahmen des Lehrwerks soll das Sprachniveau C1 erreicht werden. Die analysierten Seiten befinden sich im fünften von Kapitel (von 6).
Umfang	Die Analyse behandelt 13 Seiten innerhalb des Lehrwerks, nämlich mit der Einheit »Geschichte« (Buscha/Raven 2010: 95-106, 116)
Anzahl der Bilder/Aufgaben	Innerhalb der 13 Seiten gibt es 19 Bilder ⁷¹ und 14 Aufgabenkomplexe, die sich inklusive ihrer Unteraufgaben auch als 29 Aufgaben klassifizieren lassen.
geübte Fertigkeiten	Die 29 Aufgaben üben die Fertigkeiten in folgender Quantität. Lesen: 7, Optional (produktiv): 7, Schreiben: 3, Sprechen: 1, Hören: 0, Andere: Wortschatzarbeit: 8, Grammatik: 3.
Quellenangaben	Es finden sich Quellenangaben zu drei Textelementen innerhalb der untersuchten Seiten. Ein Textausschnitt aus einem Roman wird als solcher gekennzeichnet (Buscha/Raven 2010: 97), der Zugriff auf einen Wikipediaeintrag erfolgt explizit (ebd.: 103) und es findet sich ein als solches ausgewiesenes Zitat von Thomas Brussig (ebd.)
Kombinationselemente	Thematisch verbindet die Einheit deutsche Teilung und DDR mit Wahlen, Politik und Eigenschaften von Politikern. Grammatisch wird explizit mit Präteritum, Nominalisierung von Adjektiven und Partizipien und dem Konjunktiv I und in

⁷¹ Aufteilung pro Seite in aufsteigender Reihenfolge: 2, 0, 2, 0, 3, 2, 0, 2, 1, 5, 2, 0, 0 Bilder und 2, 1, 1, 2, 1, 1, 0, 3, 1, 1, 0, 1, 0 Aufgaben.

Bezug auf Wortschatz besonders mit Synonymen und Umschreibungen, aber auch mit themenspezifischen Vokabular und Komposita gearbeitet.

explizite Lernziele

Es gibt keine Auflistung von Lernzielen, lediglich eine Inhaltsangabe, die auf die einzelnen Unterthemen und grammatischen Inhalte verweist. Innerhalb einer rückblickenden Seite wird die Lektion nur mittels Redemitteln erneut aufgearbeitet (Buscha/Raven 2010: 97).

1. Inwieweit wird ein Gegenwartsbezug hergestellt?

Das Lehrwerk schafft einen Einstieg in das Thema, indem es die Lerner in Dreiergruppen über ihr Interesse für Geschichte, verschiedene Zugriffsarten, wie bspw. über Eltern und Großeltern oder Medien, als relevant bewertete historische Ereignisse und schulischen Geschichtsunterricht diskutieren lässt (Buscha/Raven 2010: 95 Aufg. A1). Besonders die Fragestellungen „Für welchen Zeitraum interessieren Sie sich am meisten und warum“ und „Welche geschichtlichen Ereignisse sind für die Bewohner ihres Heimatlandes noch immer von großer Bedeutung“ führen durch ihre kausalen Verbindungen dazu, über die Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart zu reflektieren (ebd.). Welche verschiedenen Formen ein solcher Gegenwartsbezug haben kann, bleibt jedoch unreflektiert und auch eine durch die Lehrkraft gesteuerte Diskussion im Plenum, die zum Auslöser einer solchen Betrachtung werden könnte, ist nicht vom Material vorgesehen. Einen weiteren Gegenwartsbezug innerhalb der Lektion stellt der Romananfang dar, mit dem die Lerner in Aufgabe A4 konfrontiert werden (ebd.: 97). In der Überschrift der Aufgabe werden Name des Autors und Romans genannt. Die erste Aufgabenstellung zielt durch die klare Anweisung „Lesen Sie“ (ebd.) auf Globalverständnis ab, erst auf der nächsten Seite finden sich engere Textverständnisaufgaben. Die ersten beiden arbeiten mit inhaltlichen Kriterien, die anderen mit dem Wortmaterial des Texts. Der Text selbst ist gerahmt und ist an drei von vier Seiten durch eine gerade Linie begrenzt, sodass er wie eine unten abgerissene Seite wirkt. Am Anfang und am Ende des Textes befindet sich jeweils ein Schwarz-Weiß-Bild⁷². Beim ersten Bild handelt es sich um das Cover des Buchs. Der Name des Autors ist sehr groß geschrieben, der Titel etwas kleiner in derselben Schriftart. Hinter der Schrift ist ein blasses Bild mehrerer Menschen, die vor einem Gebäude entlanggehen, dasselbe

⁷² Das Lehrwerk benutzt keinerlei farbige Bilder.

Bild findet sich in normaler Auflösung noch einmal kleiner in der rechten Ecke des Covers. Das zweite Bild zeigt einen Teil eines rundlichen Konferenztisches, um den sechs Männer herumsitzen, weitere sechs Männer sitzen in zwei Reihen im Hintergrund, etwas weiter vom Tisch entfernt. In der Mitte des Tisches ist ein Aufsteller mit verschiedenen Flaggen, von denen die britische, sowjetische und amerikanische zu erkennen sind. Es zeigt einen Ausschnitt aus einem historischen Bild der Potsdamer Konferenz (siehe Abb. 2), das u. a. Attlee, Bevon, Molotow, Stalin, Leahy, Byrnes und Truman zeigt. Das erste Bild funktioniert als interdiskursive Verankerung des Texts, indem es einen authentischen Bezugspunkt herstellt. Dem zweiten Bild dagegen wird erst durch den Text selbst Bedeutung verliehen. Beide Bilder stehen in Komplementärbeziehung zum Text. Dieser dreht sich um Michael Kuppich, der auf den 60 Metern der Sonnenallee wohnt, die zu Ostberlin gehören. Kuppich fragt sich, warum eine über 4km lange Straße so kurz vor seinem Ende durch die innerdeutsche Grenze getrennt wird und greift aus dieser Motivation heraus auf die



Abb. 2: Potsdamer Konferenz https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/Bundesarchiv_Bild_183-R67561_Potsdamer_Konferenz_Konferenztisch.jpg Zugriff: 05.08.16

Potsdamer Konferenz zurück, in der diese Entscheidung getroffen wurde. Dabei stellt sich Kuppich vor, welche Abläufe zu diesem Ergebnis geführt haben könnten, das sein Leben maßgeblich beeinflusst hat.

2. Inwieweit wird kritisches Denken gefördert?

Die einführende Aufgabe fordert die Lerner dazu auf, ihre Zugriffe auf Geschichte hinsichtlich Formen, Auslöser, Präferenzen und Materialien zu reflektieren und in einer Gruppendiskussion zu begründen (ebd.: 95). Dass das Material zum Sprachlevel C1 führt, bedeutet, dass innerhalb der Gruppen die Qualität der Diskussion nicht oder kaum durch die Sprachkenntnisse der Lerner eingeschränkt wird, dennoch hängt es natürlich von den Interessen und der Tagesform der Teilnehmer ab, inwieweit sie das Potential der Aufgabe nutzen. A2 fragt hierauf aufbauend nach Ereignissen in der Weltgeschichte nach 1945. Während die Aufgabenstellung explizit auf globale Ereignisse abzielt, leitet das zur Aufgabe gehörende Bild den Lerner durch die Darstellung des Brandenburger Tors explizit zu deutscher bzw. europäischer Geschichte und

nimmt somit eine Dominanzbeziehung ein. Das Bild steht zentral zwischen zwei Gruppen von jeweils drei Boxen, in die die Lerner Ereignisse eintragen sollen. Diese Platzierung schränkt die relativ offen gestellte Aufgabenstellung implizit auf einen beschränkten geografischen Raum ein. Auf die produktive Aufgabe folgt eine Auflistung geschichtlicher Daten und Ereignisse zwischen dem 04. Februar 1956 und dem 13. August 1961, die in einem ersten Schritt durch Substantive ergänzt werden soll. Aufgabe b) fordert den Lerner auf, sich auf persönlicher Ebene mit diesen Ereignissen auseinanderzusetzen und zu reflektieren, wie das Leben in einem geteilten Land mit unterschiedlichen politischen Systemen aussehen könnte und welche Probleme es mit sich bringen würde (ebd.: 97). Das Wort »Probleme« präsupponiert, dass eine solche Teilung mehr negative als positive Folgen für die Bevölkerung hat. Diese Aufgabenstellung schafft eine Emotionalisierung der vorgestellten Fakten und gibt den Lernern die Möglichkeit, sich persönlich mit Ereignissen auseinanderzusetzen. Ebenfalls nach Bewertung durch den Lerner fordern Aufgaben A5a+b). Sie beziehen sich auf den Romanausschnitt um Kuppich und haben relativierenden Einfluss auf diesen Text. So fragt A5a2) „Was ist nach Meinung des Romanhelden bei diesem Ereignis passiert“ (ebd. 98) und bezieht sich damit explizit auf eine Interpretation statt eines Faktenberichts geschichtlicher Ereignisse. Mit den nächsten beiden Fragen werden Gründe für die Wahrnehmung des Protagonisten erfragt, die somit noch fester als eine subjektive Perspektive klassifiziert wird. Die zweite Aufgabe des Textverständnisses fragt „Welche im Text beschriebenen Ereignisse halten Sie für wahr, welche für erfunden?“ (ebd.) und liefert damit die Voraussetzung zur Neubetrachtung des Texts mit extrem kritischem Blick. Je nach Realisierungsform der Aufgabe in Gruppen- oder Einzelarbeit und nach Form der Ergebnispräsentation ist der Lerner gezwungen, seine Einschätzung zu begründen und kontrovers zu diskutieren. Aufgabe 6 fordert durch ihre offenen Formulierungen und ihr Diskussionspotential wieder zu kritischem Denken auf. A6.1 bittet nach einer Reproduktion der institutionell geprägten Wissensvermittlung durch Schule und Studium hinsichtlich des Kalten Kriegs. Die Möglichkeit, dass dieser geschichtliche Abschnitt nicht thematisiert wurde, wird von der Aufgabenstellung genauso bedacht wie die Möglichkeit des Vergessens dieser Inhalte. Dass die Ebene des Vergessens Beachtung findet, relativiert die Relevanz des Kalten Kriegs im globalgeschichtlichen Kontext und gibt dem Lerner die Möglichkeit, ohne schlechtes Gewissen zuzugeben, dass diese Ära in seiner Bildungsgeschichte entweder keine Rolle

spielte oder er ihre Relevanz anders eingeschätzt hat als die bildende Institution folglich nicht mehr über das Wissen verfügt. Eine ähnliche Ebene besitzt Aufgabe A6.3, die sich nicht Vollständigkeit, sondern das Zusammentragen von Fragmenten zum Thema macht. Dass die Aufgabe hinsichtlich ihrer historischen Perspektive nicht eingeschränkt wird, gibt den Lernern die Möglichkeit, auf verschiedenste Betrachtungsarten zurückzugreifen⁷³. Genauso offen funktioniert Aufgabe A9, die das Erkenntnisinteresse auf das Leben in der DDR einschränkt (ebd.: 102). Auch sie aktiviert lediglich das Vorwissen der Lerner und zielt nicht auf angeblich korrekte oder vollständige Antworten ab. Inwieweit der Lerner dazu angehalten wird, bei dieser Aufgabe tatsächlich kritische Denkprozesse anzuwenden, hängt von der Steuerung des Lehrers ab, der die einzelnen Aussagen für sich stehen lassen, aber auch zu einer Diskussion anregen kann. Entgegen der sonstigen Multiperspektivität und Diskussionsfreudigkeit der Lektion arbeitet die Auflistung der Redemittel auf S. 116. Das Thema Geschichte ist hier in drei einführende Redemittel und themenbezogenen Aussagen zu Teilung, DDR und Ostalgie aufgeteilt. Die ersten Redemittel eignen sich durchweg und einzig dafür, eine positive Haltung zur Geschichte auszudrücken. Dies geschieht auf der persönlichen Ebene und auf der Ebene der Einschätzung der Relevanz eines Ereignisses. Obwohl Lerner auf diesem Sprachniveau auch in der Lage sind, diese Redemittel zu adaptieren, um abweichende Handlungen auszudrücken, wird Geschichte hier einseitig als wichtig, interessant und sympathisch charakterisiert. Die thematisch gebundenen Redemittel funktionieren nicht in erster Linie als „wichtigste Redemittel des Kapitels“ (ebd.: 116), sondern vielmehr als Zusammenfassung dominanter Tendenzen. So lassen sich Formulierungen wie „Grenzübergänge abriegeln/den S-Bahnverkehr einstellen/Autofahrer zurückweisen/Sperren aufbauen“ und „Lehrermangel/Arbeitslosigkeit/Zukunftsangst sind unbekannt“ kaum generalisieren und auf andere Bereiche anwenden. Sie sind an das hier vorgegebene Thema gebunden, während Redemittel zum Bereich Geschichte oder Wahlen wie „einen Politiker schätzen/ablehnen/kritisieren“ und „Verluste erleiden, ein schlechtes/gutes Wahlergebnis/Gewinne erzielen/verzeichnen“ wesentlich generellerer Natur sind und sich keiner bestimmten Perspektive verschreiben. So bietet das Material zwar an vielen Stellen Potential für kritisches Denken, konfrontiert den Lerner ganz am Ende jedoch mit eindimensionalen Deutungen, die sich als neutrale Redemittel tarnen.

⁷³ Bspw. Kulturgeschichte, Alltagsgeschichte, Regionalgeschichte, Wirtschaftsgeschichte etc., siehe *Kapitel 2.2.1 Entwicklungen und Tendenzen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Cultural Turn*.

3. Welche perspektivischen Zugänge werden genutzt?

Wie bereits erwähnt bedient sich das Lehrwerk bei seiner abschließenden Auflistung relevanter Redemittel nicht explizit gemachten Perspektiven, die sich jedoch sowohl auf die nationale, als auch auf die Minderheitennarrative beziehen lassen⁷⁴. Diese Auflistung ist deswegen als besonders kritisch zu bewerten, da sie nicht mit einer Aufgabenstellung verbunden ist, die dazu beitragen könnte, die den Elementen enthaltenen Wertungen sichtbar zu machen. Stattdessen stehen die Redemittel dem Teilnehmer als unkommentiertes Nachschlagewerk mit hohem Anspruch auf Relevanz zum individuellen Zugriff zur Verfügung. Das Lehrwerk greift aber auch auf explizitere Weise auf historische Perspektiven zu. So fragt Aufgabe A1 nach der Perspektive der Lerner und deren älteren Familienmitgliedern, implizit mit der Frage „Welche geschichtlichen Ereignisse sind für die Bewohner ihres Heimatlandes noch immer von großer Bedeutung“ nach bekannten nationalen Narrativen und im Rahmen der Frage „Mochten Sie in Ihrer Schulzeit das Fach Geschichte? Warum bzw. warum nicht?“ auch potentiell nach einer Bewertung dieser nationalen Narrative (ebd.: 95). Denselben Zugang pflegen die Aufgaben A9 und A12b (ebd.: 102, 104). Dass der Protagonist im Rahmen des Roman auszugs (ebd.: 97) aus einer klaren Perspektive heraus auf die Geschichte zugreift, wird zwar bereits im Text recht deutlich, wird aber besonders im Rahmen der folgenden Aufgaben a5a+b) noch einmal verdeutlicht und thematisiert. Dadurch, dass der individuelle Zugriff zu Geschichte einem gegenwärtigen Orientierungsbedürfnis entspringt, wird der vom Kollektiv unabhängigen Erinnerung entgegen dem Interesse der offiziellen Narrative eine explizite Existenzberechtigung verliehen.

Obwohl sich auch der Text in Aufgabe A7 einer spezifischen Geschichtsversion bedient, die in diesem Fall der nationalen Narrative entspricht, wirkt der Text auf den ersten Blick relativ neutral. Dieser Eindruck wird im Sinne der Critical Layout Analysis sowohl durch Layout, Bilder und textliche Merkmale konstruiert. Der Text steht allein auf der Seite, sodass der Lerner durch Aufgabenstellungen und andere zusätzliche Elemente nicht in seiner Wahrnehmung gelenkt wird. Er ist in drei Abschnitte geteilt, die durch ihre Rahmung wirken, als wäre ein größerer Text zerrissen und hier wieder eingefügt worden. So entsteht der Eindruck, dem Text würde eine authentische Quelle

⁷⁴ So funktioniert das Redemittel „heimlich westliche Fernsehsender sehen/für westliche Popmusik schwärmen“ im Sinne der offiziellen Narrative, das Redemittel „Lehrstellenmangel/Arbeitslosigkeit/Zukunftsangst sind unbekannt“ jedoch deutlich entgegen dieser Geschichtsversion, die die DDR als der BRD in jedem Bereich unterlegen inszeniert. Siehe *Kapitel 3.1.4 Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung*.

zugrunde liegen. Diese Konstruktion wird durch die unter dem Text stehende Vokabelangabe unterstützt, die außerhalb des Materials positioniert ist und somit die Integrität und Authentizität des Textes nicht stört. Eine Quelle wird jedoch an keiner Stelle genannt. Der Text wird durch zwei Fotografien und eine Karte ergänzt, während nur die erste Fotografie tatsächlich durch die Positionierung innerhalb des Rahmens in den Text integriert ist. Das erste Bild zeigt einen Blick von Westen aus über die Berliner Mauer auf den Grenzstreifen zwischen den Staaten. Auf westlicher Seite geht ein Mann mit seinem Hund spazieren, im Grenzbereich sind mehrere Soldaten. Alle Personen verschwinden jedoch im Vergleich zum leeren Grenzstreifen, sodass das Foto eine relativ verlassene Szene darstellt. Das Bild ist innerhalb des ersten Abschnitts platziert, der sich mit der Teilung Berlins und der wirtschaftlich unterschiedlichen Entwicklung der beiden Teile der Hauptstadt beschäftigt. Das zweite Bild zeigt eine Reihe bewaffneter Soldaten, die vor Panzern stehen und in eine gemeinsame Richtung schauen. Es steht rechts neben einem Abschnitt des Texts, in dem es um Differenzen zwischen Ost und West und besonders um Versuche der Sowjetunion, Berlin ganz für sich zu gewinnen, geht. Die dritte Abbildung ist als einzige keine Fotografie und trägt alleinig eine Beschriftung, nämlich „Berliner Mauer“. Auf ihr sind die Sektoren der Hauptstadt genauso eingezeichnet wie der Mauerverlauf und einige Punkte, die mit Namen von Straßen oder Brücken bezeichnet sind. Die Legende zur Karte ist nicht mit abgedruckt. Während die Fotografien dem Text Authentizität verleihen, schafft die Karte einen scheinbar faktischen Überblick, der den Text objektiv und seriös erscheinen lässt. Das Textmaterial erscheint dann neutral, wenn der Lerner über kein Wissen über Konnotationen von Wörtern und Wortkombinationen wie „aufblühen“, „den Anschluss verpassen“, „dramatisch anschwellen“, „Verkehrsverbindungen und Familien durchschneiden“ oder „erhitze Gemüter“ verfügt (ebd. 99). Auch kausale Konnektoren zeichnen eine klare, wenn auch undurchsichtige Perspektive. Der Text setzt Osten und Westen durch versetzte und damit implizite Parallelismen in Kontrast. So „leisteten“ USA und andere westliche Länder in Westdeutschland Aufbauhilfe, im Osten dagegen „herrschte rationierte Mangelwirtschaft“. Die Verben sind eindeutig konnotiert, das erste positiv in der Bedeutungsvariante »unterstützen«, das zweite eher negativ mit der Bedeutung »ungefragt eigene Maßstäbe umsetzen«, sodass die westlichen Besatzungsmächte eindeutig in ein vorteilhafteres Licht gerückt werden. Auch das Nutzen von Zitaten lässt den Text als in der Realität verankert erscheinen, während die Sprecher wiederum versetzt parallel auf unterschiedliche Arten inszeniert werden. Erst

zitiert der Text den „sowjetische[n] Parteichef Chruschtschow“, ohne seinen Vornamen, den Namen seiner Partei, der KPdSU, oder seine Position als Vorsitzender des Ministerrats und Regierungschefs der UdSSR zu erwähnen. Im nächsten Textabschnitt wird „US-Präsident John F. Kennedy“ zitiert, der in seiner Funktion näher bestimmt wird und dessen Name inklusive seines Vornamens genannt wird. Die genauere Bestimmung führt zu einem höheren Augenmerk des Texts auf Kennedy und einer Wertung zugunsten der USA, die dadurch unterstützt wird, dass die westliche Wahrnehmung von sowohl ost- als auch westdeutscher Bevölkerung als Opfer der Teilung den Text abschließt. Dabei ist besonders der letzte Abschnitt Träger von Emotionalität. Der vorletzte Satz inszeniert die westlichen Besatzungsmächte und die deutsche Bevölkerung in geduldiger Konfliktvermeidung, der letzte Satz beinhaltet einen Tempuswechsel von Präteritum zu Futur I, der die Angabe zur Lebensdauer der Berliner Mauer in Jahren noch um die Ebene der emotionalen Dauer dieser Zeit ergänzt. Final als perspektivlose, neutrale und objektive Darstellung wird das Material durch die Aufgaben zum Textverständnis inszeniert, das sich auf inhaltlicher Ebene einzig auf Grundlage von als objektiv dargestellten Fakten und eindeutig richtig oder falsch beantwortbaren Fragen sowie einer Reproduktion der implizit vermittelten nationalen Narrative durch eine Textzusammenfassung auseinandersetzt. Ebenso wenig wird Perspektivität innerhalb des Wikipedia-Artikels thematisiert, dessen Auswahl und Wissensstrukturen nicht behandelt werden und der nur hinsichtlich seines Potentials für Wortschatzarbeit genutzt wird (ebd.: 103).

4. Inwieweit wird kontrastiv gearbeitet?

Das Material stellt immer Vergleiche mit Strukturen des Heimatlandes und der Vergangenheit der Lerner her, indem die Lerner verschiedene Aspekte aus heimischer Perspektive reflektieren sollen (Aufgaben A1, A6, 13c). Innerhalb dieser Aufgaben wird Kontrast auf nationaler, temporaler und/oder thematischer Grundlage⁷⁵ hergestellt, so dass die Forderungen des Diskurses auf verschiedenen Ebenen entsprochen wird. Dass die nationale Lesart in Aufgabe A7 nicht durch eine Gegenposition relativiert wird, zeigt, dass sich der Kontrast keinesfalls durch die ganze Lektion zieht, sondern sich auf ausgewählte Gegenstände bezieht. Ein Pendant fehlt auch zu den Darstellung des Alltags der DDR, die BRD bleibt diesbezüglich stumm.

⁷⁵ National: „Welche geschichtlichen Ereignisse sind für die Bewohner Ihres Heimatlandes noch immer von großer Bedeutung“ (ebd.: 95, Unterstreichungen: TB); temporal: „Gibt es ein Ereignis [...] das die politische, wirtschaftliche oder kulturelle Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren besonders beeinflusst hat“ (ebd.: 98, Unterstreichungen: TB); thematisch: „Berichten Sie darüber, welche Fernsehsendungen, Bücher, Comics oder Wünsche Sie als Jugendliche/Jugendlichen geprägt haben“ (ebd.: 104, Unterstreichungen: TB).

5. Inwieweit wird kulturelles Lernen gefördert?

Das Lehrwerk arbeitet, wie unter Leitfrage 4 dargestellt, an mehreren Stellen mit Kontrasten, deren tendenziell nationale Verankerung nicht im Sinne einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde ist. Thematisch stellt Aufgabe A12b), in der „DDR-Kultobjekte“ vorgestellt werden, eine gute Voraussetzung für die Arbeit an und mit kulturellen Deutungsmustern dar (ebd.: 104). Hier fehlt jedoch eine diskursive Aufarbeitung der drei gewählten Elemente, um mehr als eine eindimensionale Informationsfunktion zu erfüllen. Wie bereits in Leitfrage 3 ausführlich festgestellt, funktioniert der Text A7 mit den Aufgaben A8 als Vermittlung der nationalen Lesart, die an keiner Stelle auf zugrundeliegendes Wissen, Perspektivität oder Konstruktionscharakter hin behandelt wird. Diese Aufgabe unterstützt die Ziele einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde auf keiner Ebene (ebd. 99f.). Betrachtet man den Lehrwerkdiskurs in seiner Gesamtheit, ist jedoch zu beobachten, dass das Deutungsmuster DDR durch die verschiedenen Texte auf unterschiedliche Arten inszeniert wird, sodass seine Diskursivität deutlich wird (Aufgaben A3, A4, A7, A10, A12a, A12b, A13). Damit schafft die Lektion eine die Voraussetzung, dieses Deutungsmuster lehr- und lernbar zu machen, jedoch fehlt eine die Texte verbindende Aufgabe, damit der Lerner die Diskursfragmente nicht als unabhängige Texte, sondern tatsächlich als Geflecht wahrnimmt.

6. Inwieweit wird der Deutungs- und Konstruktcharakter von Geschichtsnarrativen betont?

Während A7 auf eine angeblich objektiv vorhandene Geschichte zugreift und auch tabellarisch aufgeführte Informationen nicht auf eine diskursive Vergangenheit zugreifen (siehe Aufgaben A3, A13), liefert die Gesamtheit des Diskurses eine Masse an sich widersprechenden Aussagen, die erst durch Relativierung, Kontextualisierung und Verortung innerhalb eines hybriden Geschichtsbilds Sinn ergeben. Jedoch fordert es einen hohen Grad an Reflexion und Medienkompetenz, um diese Analyseschritte durchzuführen. Das Material schafft das implizit die Voraussetzung, Geschichte als Konstrukt wahrzunehmen, unterstützt die Kursteilnehmer jedoch durch die Aufgabenstellungen kaum in ihrem entsprechenden Lernprozess.

7. Wie geht das Material mit Fakten und Tatsachen (im trad. Sinne) um?

Das Lehrwerk vermittelt im Rahmen von Aufgaben wie A7 oder A12b) an mehreren Stellen scheinbare Fakten und präsentiert diese in einem kausal-kohärenten Verbund, der jegliche Fragen, anhand derer man die Aussagen untersuchen könnte, konsequent

ausschließt. An zwei Stellen präsentiert das Lehrwerk jedoch auch tabellarische Ausführungen (ebd.: 96, 104f.). Diese Listen sollen an dieser Stelle näher untersucht werden. Am Anfang der Lektion wird der Lerner mit Daten und damit verbundenen Ereignissen zwischen dem 04.02.1945 und dem 13.08.1961 konfrontiert. Innerhalb der Ausführungen existieren Lücken, die aus einem Kasten mit vorwiegend abstrakten Begriffen gefüllt werden sollen. Die Beschreibungen sind relativ knapp, sie sind in ganzen Sätzen formuliert, die jedoch weitgehend auf interpretierende Konnektoren und positiv oder negativ konnotierte Worte verzichten und sich um Objektivität bemühen. Während die Auswahl der Ereignisse zwar nicht begründet wird, distanziert das Material sich dadurch, dass explizit nur „einige ausgewählte Ereignisse“ behandelt, ausdrücklich von jedem Anspruch auf Vollständigkeit. Auch das Layout wertet nicht. Die Seite unterteilt sich in einen vertikal verlaufenden Zeitstrahl, dessen Abstände zwischen den Ereignissen sich nicht aus der chronologischen Reihenfolge, sondern vielmehr aus der Größe der Textboxen ergeben, die alle gleich gerahmt sind. Im Hintergrund ist blass ein Umriss Deutschlands zu erkennen in dem Osten und Westen nicht nur durch eine Linie getrennt sind, sondern der auch einen Abstand zwischen den beiden Staaten kreiert. Diese Grafik ist nicht dominant und wird von Lesern evtl. auch gar nicht als Abbild Deutschlands wahrgenommen, schafft jedoch einen thematischen Rahmen, der die Auswahl der Ereignisse durch den gemeinsamen Bezug zur Teilung Deutschlands legitimiert. Die zweite Darstellung distanziert sich noch weiter von Bedeutungszuschreibungen und ist in ihrer Erscheinungsform der faktischen Landeskundevermittlung zuzuschreiben. Unter der Überschrift „Zwei Staaten auf einen Blick: Zahlen und Fakten im Vergleich“ und mit einem expliziten Fokus auf Wortschatzarbeit trifft Aufgabe A13 tatsächlich keine Aussagen oder Thesen, sondern nennt lediglich Zahlen und Stichwörter, denen der Lerner einen Überbegriff aus einer Auswahl von Abstrakta zuordnen soll. Die Übersicht gibt Zahlen an, die sehr präzise sind⁷⁶. Woher diese Zahlen stammen wird nicht angegeben und über die Wortschatzarbeit hinaus wird nicht mit ihnen gearbeitet, sodass sie auch auf keiner der vorgeschlagenen Ebenen⁷⁷ hinterfragt werden. Das Material konfrontiert den Lerner also sowohl in Form von stark wertenden Fließtexten, also auch mit vergleichsweise neutral formulierten Listen mit Fakten, deren Status als solche weder zur Diskussion steht, noch begründet wird.

⁷⁶ So sind Flächen auf ganze Quadratkilometer genau angegeben, Bevölkerungszahlen auf einhunderttausend Menschen, sich verändernde Umstände in bis zu drei Ebenen angegeben.

⁷⁷ Siehe Kapitel 2.2.1.7 *Die Rückkehr der Fakten*.

9. Inwieweit ist das Material an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen?

Es fällt immer wieder auf, dass das Material zwar Voraussetzungen schafft, im Sinne des wissenschaftlichen Diskurses eingesetzt zu werden, jedoch die Umsetzung jedoch nicht konsequent durchsetzt, sodass das Lehrwerk ohne entsprechende Kompetenz seitens Lehrer und Lerner nicht in seinem Potential genutzt werden kann. Gegenwartsbezüge werden willkürlich als Sprech Anlass verwendet. Dadurch, dass der dem Lehrwerk zugrundeliegende Geschichtsbegriff nicht explizit thematisiert wird, bleibt der Rezipient auch über die Ebenen der Relevanz der Gegenwart für die Vergangenheit im Dunklen. Während kritisches Denken und Hinterfragen innerhalb einiger Aufgaben geübt werden, bleiben besonders Aufgaben mit hohem Potential hinsichtlich dieses Lernziels oft stumm und auch eine Betrachtung des gesamten, diskursiv-konstruierten Lehrwerkdiskurses, die Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten aufzeigt, wird vom Material nicht angelegt. Die Vielschichtigkeit des Diskurses wird durch verschiedene Perspektiven und Narrativen konstruiert, bleibt aber als Gesamtkonstrukt unreflektiert, womit viel Potential für kulturelle Lernprozesse ungenutzt bleibt. Auch der Umgang mit Kontrast widerspricht der kulturwissenschaftlichen Landeskunde an vielen Stellen, ist jedoch zumindest tendenziell im Sinne einer kontrastiv arbeitenden Geschichtsvermittlung. Im Hinblick auf Faktenvermittlung befindet sich das Material teilweise auf Linie mit dem Diskurs. Es liefert eine Auswahl von Angaben zum Themenkomplex, und legt sogar an manchen Stellen die Grundlage dafür, diese diskursiv zu betrachten, jedoch hält es innerhalb seiner Aufgabenstellungen niemals zu so einer Relativierung an. So kann das Material zwar Ausgangspunkt für eine diskursgerechte Betrachtung seiner Inhalte werden, dies fordert jedoch ein hohes Maß an Medienkompetenz und Reflexion seitens der Lehrkraft, der je nach Voraussetzungen ihres Kurses zusätzlich auch eine breite Methodenpalette zur Verfügung stehen muss.

3.2.3 60 Stunden Deutschland (Klett)

Thema	Modul 2 trägt den Titel <i>Geschichte und Verantwortung</i> und besteht aus den Unterthemen <i>Was ist Geschichte?</i> , <i>Nationalsozialismus und seine Folgen</i> , <i>Verbrechen an Juden</i> , <i>Folgen des Zweiten Weltkriegs für Deutschland und Europa</i> , <i>Widerstand gegen den Nationalsozialismus</i> , <i>Stunde Null</i> , <i>wirtschaftlicher und staatlicher Wiederaufbau Deutschlands</i> , <i>Entwicklung in Ostdeutschland</i> , <i>Wiederver-</i>
-------	---

einigung und *Die Europäische Union*. Um eine Vergleichbarkeit mit den anderen Lehrwerken des Korpus herstellen zu können, werden anhand der tDa die Themenbereiche *Was ist Geschichte?* sowie der Themenblock *Wichtige Stationen in der Geschichte Deutschlands nach 1945*, also Stunde Null, Wiederaufbau Deutschlands und ostdeutsche Entwicklung, sowie der Themenblock *Leben im wiedervereinigten Deutschland und Europa*, also Wiedervereinigung und Europäische Union behandelt.

Sprachniveau	Das Lehrwerk setzt das Sprachniveau B1 voraus, zielt jedoch explizit darauf ab, die Landeskundekenntnisse der Lerner zu verbessern.
Umfang	Die Analyse befasst sich mit insgesamt 10 Seiten, nämlich der Einführungsseite der Lektion und den Seiten zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung (Kiliman, Ondrej et al. 2013: 44-45, 52-59).
Anzahl der Bilder/Aufgaben	Innerhalb der 10 Seiten gibt es 39 Bilder ⁷⁸ und 17 Aufgabenkomplexe, die sich inklusive ihrer Unteraufgaben auch als 25 Aufgaben klassifizieren lassen.
geübte Fertigkeiten	Die 25 Aufgaben üben die Fertigkeiten in folgender Quantität. Lesen: 9, Optional (produktiv) ⁷⁹ : 8, Sprechen: 7, Schreiben: 1, Hören: 0.
Quellenangaben	Auf den Seiten finden sich keinerlei Referenzen, am Ende des Lehrwerks findet sich eine Übersicht über alle genutzten Bildquellen (Kiliman, Ondrej et al. 95).
Kombinationselemente	Die Aufgaben greifen auf das sprachliche Wissen der Lerner zurück, diese Zugriffe dienen jedoch nicht dem strategischen Üben sprachlicher Elemente, weswegen an dieser Stelle keine Kombinationselemente genannt werden.
explizite Lernziele	Das Lernziel der Einheit ist Faktenwissen, das auf den Themenseiten <i>Fit für Deutschland – Das muss ich wissen</i> (Kiliman, Ondrej et al. 2013: 55, 59) zusammengefasst wird und das im abschließenden Test abgefragt werden könnte.

1. Inwieweit wird ein Gegenwartsbezug hergestellt?

⁷⁸ Aufteilung pro Seite in aufsteigender Reihenfolge: 9, 5, 6, 7, 3, 0, 5, 0, 4, 0 Bilder und 2, 3, 1, 1, 2, 0, 2, 3, 3, 0 Aufgaben.

⁷⁹ Optional (produktive) Aufgaben fordern den Lerner dazu auf, zu einem Thema einen Text zu produzieren, geben jedoch nicht vor, ob diese Auseinandersetzung mündlich oder schriftlich stattfinden sollte.

Es gibt innerhalb des Korpus kaum Aufgaben, die den Lerner dazu inspirieren, das vermittelte Faktenwissen oder die dominanten historischen Inhalte direkt an die Gegenwart anzubinden. Dennoch wird an mehreren Stellen ein Bezug zur Gegenwart hergestellt. Diese Aufgabenstellungen sollen im Folgenden betrachtet werden. So beschäftigt sich die einführende Doppelseite der Lektion mit Geschichtsbegriffen (Kilimann/Kotas et al. 2013). Hier sind die Teilnehmer aufgefordert, abseits der dem Lehrwerk ansonsten zugrunde liegenden Kategorien Richtig und Falsch ihren eigenen Geschichtsbegriff anhand zweier Fragen und je vier Auswahlmöglichkeiten zu reflektieren. Die erste Frage zielt auf verschiedene Ebenen geschichtlicher Darstellungsformen ab. Hier wird der Lerner mit Faktenorientierung, Oral History, Erinnerungsorten genauso konfrontiert wie mit einem Geschichtsbegriff, der die Vergangenheit als irrelevant bewertet. Aufgabe 2 fragt weiterhin spezifisch danach, warum man aus einer gegenwärtigen Situation heraus auf die Vergangenheit zugreifen sollte. Die Vorschläge des Lehrwerks beinhalten zwei von der Gegenwart losgelöste Ebenen, nämlich die Spurensuche und die Entwicklungsdarstellung. Diese Handlungen können zwar auch aus einem Orientierungsinteresse heraus entstehen, ihr Betrachtungsfokus liegt jedoch deutlich auf der Vergangenheit, nicht auf der Gegenwart. So stellen Fußspuren bspw. immer direktes Abbild der Vergangenheit dar, das sich mit Kontext füllen lässt. Die Betrachtung einer Entwicklung ist zeitlich an zwei Stellen begrenzt. Stellt die Gegenwart eine dieser Grenzen dar, ist die Entwicklung meist gegenwartserklärend motiviert. Liegen jedoch Anfangs- und Endpunkt der Betrachtung in der Vergangenheit, ist auch die Betrachtung selbst meist hier verankert, wie das Lehrwerk bspw. mit der Entwicklung Deutschlands von 1945 bis 1989 zeigt (ebd.: 55). Eine anhand dieses Ansatzes inszenierte Geschichte kann erfasst, scheinbar objektiv rekonstruiert und zweifelsfrei dargestellt werden, ohne dass der Darstellung Diskursivität zu Eigen wäre. Die anderen Vorschläge entsprechen einem Gegenwartsbezug im Sinne des wissenschaftlichen Diskurses, indem sie Geschichte einerseits eine gegenwartserklärende Funktion beimessen, sie andererseits als mögliche Antwort auf die Gegenwart und Zukunft betreffende Orientierungsbedürfnisse inszenieren. Gleichzeitig schaffen die Verben, mit denen die Aufgabe arbeitet, nämlich »suchen«, »verstehen«, »erkennen« und »lernen« immer wieder einen Bezug zu einer Gegenwart, aus der Motivation und Erkenntnisinteresse stammen. Zu der Bedeutung von Historischem für das Diskursverständnis stellt das Lehrwerk an dieser Stelle keinen Bezug her, da es die Vergangenheit unabhängig ihrer derzeitigen Stellung inszeniert und Fragen danach, wann,

warum und wie das Thema medial rekonstruiert wird, nicht stellt oder beantwortet. In der sich anschließenden Diskussion werden die Teilnehmer mit den Ansichten ihrer Mitlerner konfrontiert und auch die Lehrkraft kann an dieser Stelle steuernd eingreifen. Der Austausch zwingt dazu, Antworten zu begründen und Stellung zu nehmen, sodass eine erneute Reflexion des eigenen und anderer Geschichtsbegriffe stattfindet. Aufgabe 4 (Kilimann/Kotas et al. 2013), die im Titel wieder auf die Doppelbedeutung des Wortes »Geschichte« referenziert, schafft einen Gegenwartsbezug, indem sie bewusst nach historischen Ereignissen fragt, die die Lerner selbst miterlebt haben und somit die temporalen Grenzen von Geschichte, die oft „vor unserer Lebensgeschichte“ verortet wird (Bergmann 2013a: 91), bewusst aufweicht und Geschichte nicht nur als das längst Vergangene, sondern auch als das darstellt, was wir, und unsere unmittelbaren Vorfahren miterlebt haben. Diese Frage wird sowohl auf das Heimatland der Lerner, als auch, temporal durch den Migrationshintergrund der Teilnehmer eines Orientierungskurses noch enger an die Gegenwart gebunden, auf Deutschland bezogen. Auch Aufgabe 5 stellt schon im Titel eine These auf, die im Diskurs Anklang finden würde, indem Geschichte nicht klar einem zeitlichen Abschnitt zugeordnet wird. In Aufgabenstellung a) wird die Gegenwart wiederum als Geschichte der Zukunft verortet und dem Lerner klare Handlungskompetenz zur Gestaltung dieser Geschichte zugeschrieben. Diese Betrachtung stellt eine dominante kausale Verbindung zwischen Gegenwart und Zukunft her, indem davon ausgegangen wird, dass heutiges Handeln die Zukunft beeinflusst und prägt und damit der jetzige Moment aus Sicht der betroffenen Zukunft ein hohes Erklärungspotential besitzt.

Aufg. 3 arbeitet mit der klaren Präsupposition, dass es zwischen West- und Ostdeutschland noch immer Unterschiede gibt, während die nebenstehende Grafik ebenso auf Gemeinsamkeiten und Positives genauso verweist wie auf Unterschiede und Probleme (Kilimann/Kotas et al. 2013). Die Lerner sind an dieser Stelle vollständig auf ihr Vorwissen angewiesen, um gegenwärtige Verhältnisse zu rekonstruieren. Der Begriff »Wiedervereinigung« wurde im Lauf der Lektion zwar bereits semantisiert, jedoch wird die Unterscheidung zwischen neuen und alten Bundesländern nicht explizit gemacht. Diese Aufgabe stellt einen expliziten Gegenwartsbezug dar, indem sie kausale Zusammenhänge zwischen Wiedervereinigung und gegenwärtiger Lebenssituation präsupponiert. Aus welchem Grund dieser Bezug hergestellt wird, geht aus der Aufgabe jedoch nicht hervor. Dieser Diskurs wird alle fünf Jahre bei Jubiläen von Mauerfall und Wiedervereinigung medienwirksam rekonstruiert, sodass sie als Übung von

Diskurspartizipation interpretiert werden kann. Die verschiedenen Positionen im Interdiskurs werden jedoch kaum angesprochen und nicht explizit gemacht. Aufgabe 5 arbeitet an einem anderen Teilaspekt auf dieselbe Art und Weise. Sie gibt einen knappen historischen Abriss und spricht dann mit Gedankenstrichen von der „Mauer im Kopf“ (ebd.: 57). Dieser Begriff wird unsemantisiert zum Angelpunkt der Aufgabenstellung. Die Lerner sollen anhand eigener Erfahrungen und im Lehrwerk abgedruckter Äußerungen von Menschen aus Ost und West determinieren, ob die Bundesrepublik auch in den Köpfen der Menschen zusammengewachsen ist. Hier wird die Geschichte als Erklärung für gegenwärtige Verhältnisse genutzt, indem vorausgesetzte Unterschiede zwischen den ehemals getrennten Staatsgebieten einzig und direkt auf die politische wie geographische Teilung Deutschlands zurückgeführt werden.

Das Lehrwerk bemüht sich zwar darum, Geschichte selbst eine Relevanz für die Gegenwart zu geben und führt diese Relevanz auch auf verschiedenen Ebenen aus, sie beschränkt sich jedoch auf die einführende Doppelseite. Zugriffe auf die Gegenwart werden nicht reflektiert, sobald sich das Material thematisch der deutschen Nachkriegsgeschichte zuwendet.

2. Inwieweit wird kritisches Denken gefördert?

Die Lerner werden zu Beginn der Lektion aufgefordert, die Fotos hinsichtlich ihres Geschichtsbezuges zu diskutieren (ebd.: 44 Aufg. 1). Während acht Fotos scheinbar gleichberechtigt über der Aufgabenstellung stehen, findet sich in der linken oberen Ecke ein weiteres Bild. Ein Vergleich mit den Einführungsseiten anderer Module des Lehrwerks legt nahe, dass dieses nicht Teil der Aufgabenstellung ist, sondern als thematische Einführung funktioniert, jedoch wird dies nicht explizit gemacht und kann deswegen auch von Lehrkraft oder Teilnehmern zu einem Teil der Aufgabenstellung werden. Wendet man die *Critical Layout Analysis* nach Kress/van Leeuwen auf alle neun Bilder an und legt ihr die Frage der Aufgabenstellung „Was haben diese Fotos mit Geschichte zu tun“ (ebd.) zugrunde, so legitimiert das Layout die Historizität der Fotos, indem das Wort Geschichte zweimal groß über dem Text innerhalb der Überschrift und unter dem Text fünf Mal innerhalb der Aufgabenstellungen vorkommt. Legt man der Bildbetrachtung die Parameter der *Critical Layout Analysis* zugrunde, so lassen sich das Bild einer alten Frau und eines Meilensteins als problematische oder strittige Elemente zum Thema kategorisieren, während die Bilder von Büchern und Fotografien einen bekannten oder evidenten Zug zur Geschichte präsupponieren. Dass jedem der Bilder ein historischer Bezug inne liegt, impliziert die Rahmung der Bilder durch ein

auffällig gedrucktes „Was ist Geschichte“ über und die Aufgabenstellung „Was haben diese Fotos mit Geschichte zu tun“ unter den Bildern (ebd.). Die Aufgabe unterstellt den Bildern eine Komplementärbeziehung zur Geschichte, die die Teilnehmer herausarbeiten und im Kurs diskutieren sollen. Ganz links oben, also im Sinne der *Critical Layout Analysis* in einer Position, die suggeriert, dass das Element einerseits neu, unbekannt, problematisch und strittig ist⁸⁰, andererseits Träger der Hauptinformation ist, steht ein Bild eines Grenzübergangs, das aus westlicher Perspektive über eine bunt bemalte Absperrung nach Ostdeutschland blickt und sich damit kommentarlos auf eines der grundlegenden Themen der Lektion bezieht. Die bereits hinsichtlich ihres Gegenwartsbezugs diskutierte Aufgabe 2 bietet hervorragende Voraussetzungen für die Übung von kritischen Denkprozessen (ebd.: 44). Die Lerner werden zwar durch die Antwortmöglichkeiten anfangs etwas eingeschränkt und es wird kein Hinweis hinterlassen, wie viele Möglichkeiten anzukreuzen sind, dennoch eröffnen die Optionen einen relativ weiten Raum für die anschließende Diskussion, der von Lehrer und Lerner potentiell noch erweitert werden kann. Gleichzeitig stellt das „für Sie“ in der Aufgabenstellung eindeutig klar, dass an dieser Stelle nicht, wie sonst innerhalb des Lehrwerks und auch beim Test, auf den es vorbereitet, üblich, nach richtigen Lösungen gefragt wird, sondern dass der Lerner mit seinen Voraussetzungen und Interessen einziger Bezugspunkt der Auseinandersetzung ist.

Nach der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus ist der Lerner von Seite 52 an angehalten, sich mit der deutschen Nachkriegsgeschichte zu beschäftigen. Die dargestellten Inhalte werden bereits in der Überschrift als „wichtig“ (ebd.) charakterisiert, ihre Auswahl und damit auch ihre Relevanz werden jedoch nicht begründet. Die Aufgaben scheinen das Lernziel des kritischen Denkens auf den ersten Blick zu unterstützen, da sie in 1a) und b) ausschließlich mit offenen W-Fragen arbeiten. Ein Blick auf das folgende Material zeigt jedoch, dass den Lernern hier nur scheinbar Raum gegeben wird, der sich innerhalb der weiterführenden Aufgabenstellungen extrem verengt. Die fünf zentralen und das in der oberen linken Peripherie angeordneten Bilder bieten Sprechansätze für die Diskussion von Aufgabe 1a). Da sich die Bilder jedoch auch oder zumindest teilweise auf die Thesen und Gedankenbezüge von Aufgabe b) beziehen lassen, werden die Bilder auch im Sinne dieser Aufgabe semantisiert, was die Möglichkeiten der Diskussion beschneidet. Auf die in Aufgabe a) gestellte Frage „Warum spricht man in Deutschland von der „Stunde Null“?“ wird am Ende der Seite in Aufgabe

⁸⁰ Siehe Kapitel 3.1.1 Das Instrumentarium der thematischen Diskursanalyse.

c) eine Antwort gegeben, indem zur Diskussion gestellt wird, ob ein Land „wirklich bei null neu beginnen“ könne (ebd.). Diese Fragestellung zeigt, dass es auf die scheinbar offene Fragestellung des Anfangs seitens des Lehrwerks tatsächlich nur eine akzeptierte richtige Antwort gibt. Haben die eigenständigen kritischen Denkprozesse der Lerner zu einem anderen Ergebnis geführt, wird es an dieser Stelle unkommentiert als unsinnig abgetan.

Die auf Seite 53 dargestellte, an dieser Stelle repräsentativ untersuchte Entwicklung in Westdeutschland wird durch die auf S. 54 beschriebenen Entwicklung in Ostdeutschland ergänzt, um die Frage zu klären, wie eine staatliche Teilung Deutschlands möglich werden konnte (ebd.). Zu diesem Zwecke werden die Begriffe *Nachkriegszeit*, *Ost-West-Konflikt*, *Wirtschaftshilfe und Luftbrücke*, *Grundgesetz*, *Neuer Staat im Westen*, *Wirtschaftswunder* und *Neue Ostpolitik* anhand kurzer Texte semantisiert und sollen sieben Bildern zugeordnet werden, die neben dem Text stehen und von denen eines klar farbig, eines zwar farbig, aber in gedeckten, kontrastreichen Farben und die anderen schwarz-weiß sind. Die farbliche Gestaltung bietet eine Hilfestellung in der Zuordnung, da Farbbilder tendenziell auf Ereignisse hindeuten, die nach der Ära der Schwarz-Weiß-Fotografie anzusiedeln ist. Die Auswahl gerade dieser Begriffe wird an keiner Stelle begründet und auch die offensichtlichen Unterschiede in ihrer Beschaffenheit⁸¹ und mögliche Alternativen in ihrer Bezeichnung⁸² werden nicht erwähnt. Die Erklärungen sind sehr knapp gehalten und müssen dementsprechend ihre Inhalte stark begrenzen, was zu einer Vereinfachung führt. So wird die Nachkriegszeit nur anhand der Teilung Deutschlands durch die Alliierten und die Nürnberger Prozesse charakterisiert und der Wiederaufbau Deutschlands bleibt genauso unerwähnt wie seine temporale Begrenzung. Die vorliegende Beschreibung scheint sie mit der Staatsgründung zu beenden, jedoch lässt sich auch argumentieren, dass sie erst mit der Wiedervereinigung oder sogar dem Abzug der letzten Alliierten aus Berlin 1994 endet⁸³. Die Eindimensionalität der Information wird mit einer simplen Zuordnungsaufgabe kombiniert, was dem Lerner wenig Zeit und keinerlei Anlass bietet, sich mit der Diskursivität des Materials auseinanderzusetzen, dem durch die beistehenden Bilder und die eindeutige Aufgabenstellung gleichzeitig ein gewisser Grad an Legitimität zugesprochen wird.

⁸¹ Das Grundgesetz ist eine fassbare und bis in die Gegenwart anhaltende Instanz, die Neue Ostpolitik dagegen eher ein Konzept oder Bewusstseinswandel und die Nachkriegszeit eine temporale Epoche.

⁸² Kalter Krieg statt Ost-West-Konflikt

⁸³ Der Begriff Nachkriegszeit ist begrifflich nur an seinem Beginn temporal markiert, weswegen sich über eine hintere Begrenzung in jedem Falle diskutieren lässt. Die der Lektion beiliegende Chronologie lässt sich entnehmen, dass dieses Lehrwerk die Nachkriegszeit tatsächlich mit der Staatsgründung von DDR und BRD beendet (Kilimann/Kotas et al. 2013: 55).

Auch Aufgabe 4 lässt sich schnell und mit wenig kritischem Denkaufwand bearbeiten (ebd.: 57). Während der Lerner besonders durch Syntaxkenntnisse in der Lösung unterstützt wird, setzt ihn die Aufgabe einer Reihe von wertenden Zusammenhängen aus. So wird der Geldmangel der Bundesregierung durch die finale Konjunktion einzig und eindeutig mit den Forderungen einer mangelhaften wirtschaftlichen Situation in Ostdeutschland verbunden. Diese Situation wiederum wird durch eine kausale Konjunktion zum alleinigen Grund für die Steuererhöhungen. Die desolate Wirtschaft des Ostens wird implizit an die mangelnde Rentabilität vieler Betriebe angebunden, die laut Text folgerichtig schließen mussten, was wiederum zu einem unvermeidlichen Mangel an Arbeits- und Ausbildungsstellen führte, der explizit als Grund für die Abwanderung der ostdeutschen Jugend in den Westen genannt wird. Der letzte zu verbindende Satz räumt zwar noch Unterschiede zwischen Ost und West ein, die er nicht explizit auf Wirtschaft, Werte o. ä. bezieht, relativiert diese Aussage jedoch damit, dass sich die Lebensverhältnisse immer weiter angleichen. Diese Aufgabe lässt sich mit minimalen semantischen Kenntnissen lösen, lediglich Satz 3 und 5 fordern gleiche syntaktische Strukturen und damit einen Zugriff auf Vokabelkenntnisse. Geht der Lerner den Weg des geringsten Widerstands und arbeitet hauptsächlich mit seinem sprachlichen Wissen, nimmt er dennoch unbewusst eine Reihe an kausalen Informationen auf, die zwar genau der offiziellen Lesart entsprechen⁸⁴, jedoch keineswegs konkurrenzlos oder auch nur im traditionellen Sinne korrekt sind.

Während kritisches Denken in Bezug auf den Geschichtsbegriff durchaus ein Lernziel darzustellen scheint, löst es sich in der Beschäftigung mit konkreten historischen Inhalten auf und wird von dem deutlichen Imperativ ersetzt, die nationale Lesart zu vermitteln. So finden sich im Material ab S. 52, also nach der einführenden Seite keinerlei Aufgabenstellungen mehr, die kritische Denkprozesse erfordern. Stattdessen arbeitet das Material innerhalb der Themenkomplexe überzufällig oft mit Zuordnungsaufgaben, in denen der Lerner eine eindeutig richtige Antwort produzieren soll (Aufg. 1, 2, 3, 4 (ebd.: 52-55), Aufg. 2, 4, 7 (ebd.: 56-59)) und lässt Auflistungen und Tabellen zu scheinbar relevantem Faktenwissen abseits einer Referenz auf die betroffenen Testfragen unkommentiert (ebd.: 55, 59). Die nationale Lesart findet sich in einer Vielzahl wertender Wortkombinationen wie „Die [DDR-] Regierung hat Angst vor einer Revolution“ (ebd.: 54), „Europa – eine Idee, viele Länder“ (ebd.: 58), grafischen und inhaltlichen Kontrastsetzungen: „Das Wirtschaftswunder bringt Wohlstand“ (BRD) vs. „In der

⁸⁴ Siehe: *Kapitel 3.1.4 Nationale Narrative zu deutscher Teilung und Wiedervereinigung*.

DDR findet ein Volksaufstand statt“ (ebd.: 55), die dennoch Neutralität inszenieren. Scheinbar offene Fragestellungen machen diese Absicht weniger offensichtlich, so dass der Lerner evtl. nicht bemerkt, dass ihm eine Meinung und eine Narrative aufoktroiert werden.

3. Welche perspektivischen Zugänge werden genutzt?

Auch hier zeichnet sich eine klare Diskrepanz zwischen der einleitenden Seite „Was ist Geschichte“ und den thematisch an die deutsche Nachkriegsgeschichte gebundenen Aufgaben ab. Während die Einleitungsseite sowohl den Doppelcharakter von Geschichte⁸⁵ und verschiedene thematische Betrachtungsweisen⁸⁶ und verschiedene legitime Zugänge⁸⁷ suggeriert, greift der Rest der Lektion, wie die Beispiele aus Leitfrage 2 zeigen, nur selten zu Multiperspektivität. Es arbeitet einerseits mit einer inszenierten Ereignisgeschichte, der ein Großteil der Darstellungen folgen⁸⁸, andererseits greift es vereinzelt zu höchst konstruiert wirkender Oral History, der jedoch nur sehr dürftige Quellenangaben anheften. Auf S. 52 arbeitet das Lehrwerk mit Textboxen, die jeweils einen W-Fragesatz in wörtlicher Rede und einen diese Rede einleitenden Satz, der in einem Fall Kontext vermittelt, in den anderen Kästen nur einleitende Funktion hat, enthalten. Diese Kästen sollen verschiedenen Thesen zugeordnet werden. Interessant ist innerhalb dieser Aufgabe die Wahl der Subjekte. Obwohl die direkte Rede Nähe zum Sprecher suggeriert, werden als Subjekt nur »Sie«, »Die Frauen«, »Viele Männer« und »Viele Menschen« angegeben. Diese starke Verallgemeinerung färbt auch auf die existenziellen Fragen ab und lässt sie artifiziell erscheinen. Etwas weniger künstlich wirken die Sprechblasen rund um Lily Wagner und Herbert Meier, in denen zumindest einige Informationen über die Sprecher enthalten sind⁸⁹. Dadurch, dass das Material Sprechblasen nutzt und sich diese Textfragmente auf verschiedene Zeitpunkte zwischen 1948 und 1973 beziehen, jedoch jeweils nur ein Bild der Personen zeigen, wirkt das Material jedoch noch immer nicht authentisch und stark konstruiert. Würde dieselbe Aufgabe anhand eines Hörtextes, in dem die Sprecher verschiedene Stimmungen und Stadien der altersbedingten Gebrechlichkeit verkörpern, wäre dem Material authentische Multiperspektivität verliehen worden, anstatt nur einen Versuch der Anbindung an eine scheinbar artifizielle Alltagsgeschichte darzustellen.

⁸⁵ Das Bild der Fotografien lässt auf einen historischen, das der Fußspuren am Strand oder des Tisches voller Geld eher einen literarischen Geschichtsbegriff schließen.

⁸⁶ Das Bild der alten Frau legt auf Oral History nahe, das der Fotos Erinnerungsgeschichte, das des Meilensteins Regionalgeschichte.

⁸⁷ Suchen, Verstehen, Erkennen, Lernen (Kilimann/Kotas 2013: 44)

⁸⁸ Siehe u.A.: Kilimann/Kotas 2013: 52-1, 53-2, 57-4

⁸⁹ So erfährt der Leser nicht nur ihre Namen, sondern weiß auch, dass Lily Kinder, Enkel und ein Kölner Schuhgeschäft hat.

Innerhalb des restlichen Blocks um Teilung und Wiedervereinigung wird lediglich in Bezug auf verschiedene Geschichtsbetrachtungen thematisch perspektiviert. So findet sich die Geschichte des Wiederaufbaus aus Sicht des Westens wie des Ostens (ebd.: 53f.) und die Folgen der Wiedervereinigung stellen sich in Form von Wirtschafts- und Alltagsgeschichte dar (ebd.: 57). Die anderen Aufgaben lassen sich perspektivisch tendenziell der nationalen Narrative zuordnen.

4. Inwieweit wird kontrastiv gearbeitet?

Obwohl das Material für DaZ-Kurse konzipiert ist, wird auf der einleitenden Doppelseite auch explizit auf andere Länder verwiesen. Die Lerner sind aufgefordert, für sie interessante oder langweilige, historische Themen, Personen oder Zeitabschnitte zu nennen. Als Beispiele sind jeweils mit Fotografie die Geschichte der Schokolade mit Bezug auf Mittelamerika, der Berliner Alexanderplatz um 1900, die iranische Friedensnobelpreisträgerin Shirin Ebadi, die ägyptischen Pyramiden und der Portugiese genannt, dem als millionsten Gastarbeiter von Deutschland ein Moped geschenkt wurde (ebd.: 45). Auf diese Ereignisse wird nicht weiter eingegangen, sie dienen lediglich als Beispiel für die weiten Möglichkeiten der Beantwortung und als Präsentationsfläche für Redemittel. Zu expliziten Vergleichen mit seinem Heimatland wird der Lerner in Aufgabe 4a und b aufgefordert, wo er erst ein heimisches, dann ein deutsches historisches Ereignis beschreiben soll, dessen Zeuge er geworden ist (ebd.: 45). Dieser Ansatz ist nicht direkt mit der Forderung des Diskurses zu verbinden, da die Parallelität nicht temporaler oder thematischer Natur ist, sondern lediglich in der mehr oder weniger passiven Beteiligung des Lerners besteht. Eine thematische Parallele soll dagegen zur Stunde Null erarbeitet werden, indem nach einem ähnlich einschneidenden Erlebnis in der Geschichte des Heimatlandes gesucht werden und dieses diskutiert werden soll (ebd.: 52). Auch im Umgang mit der EU greift das Lehrwerk auf das Heimatland der Lerner zurück, indem es Meinungen über Europa und die EU sowie deren Vor- und Nachteile erfragt (ebd. 58). Eine weitere Ebene der Kontrastivität konstruiert das Lehrwerk beim Thema Fremdenfeindlichkeit von Ost- und Westdeutschen einander gegenüber. Die Aufgabenstellung „Was kann man tun, um Fremdheit zu überwinden? Welche Verhaltensweisen sind dabei hilfreich, welche nicht? Diskutieren Sie“ (ebd.: 57) bezieht sich zwar auf innerdeutsche Fremdheit, bietet den Lernern jedoch Anknüpfungspunkte an die eigene Erfahrungswelt und lässt sich völlig vom Ausgangsthema lösen.

5. Inwieweit wird kulturelles Lernen gefördert?

An dieser Stelle kann das Material nur mittels der Eingangsseite positiv an den wissenschaftlichen Diskurs angebunden werden, da der Lerner hier aufgefordert wird, sein eigenes Deutungsmuster zu Geschichte explizit zu machen, es zu begründen und zu diskutieren und in der Diskussion auch mit anderen begründeten Deutungsmustern konfrontiert wird (ebd. 44), was ihn im Sinne Altmayers mit der Relativität seiner eigenen Perspektive konfrontiert. An anderen Stellen werden Präsuppositionen einzig zu geschichtspolitischen Zwecken eingesetzt (bspw. ebd. 56, 57). So steht die Themen- seite zur EU unter der Überschrift „Die EU – warum ist ein vereintes Europa wichtig?“ (ebd. 58) und legt sich damit schon vor der Präsentation von Inhalten auf eine rein positive Lesart der EU fest, die nicht erst seit dem sog. *Brexit* im Diskurs Konkurrenz erhalten hat. Der geschichtspolitische Prozess ist erfolgreicher, je weniger sich das Individuum der Beeinflussung bewusst wird, weswegen sich Relativierung, Diskursivität und Hinterfragen im Zweifelsfall kontraproduktiv auf ein Lernziel auswirken, das sich auf die Erziehung im Sinne der nationalen Narrative bezieht. Außerdem weisen die unter Leitfrage 4 behandelten expliziten Verbindungen zu (Heimat)Land der Lerner darauf hin, dass sich das Lehrwerk nach dem interkulturellen landeskundlichen Ansatz orientiert und dementsprechend die Diskurspartizipation nicht als oberstes Lernziel hat, während es stattdessen Kulturvergleiche anstrebt⁹⁰. Diese Vorgehensweise wird dem wissenschaftlichen Diskurs zwar in Bezug auf Kontrastivität gerecht, unterstützt jedoch nicht die Lernziele einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde. Somit werden die kontrastiv arbeitenden Aufgaben auf S. 45 und 58 dem Diskurs zwar dahingehend gerecht, dass sie einen Vergleich anstreben, die Form dieses Vergleichs lässt sich jedoch mit einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht vereinbaren.

Eine weitere Anbindung an den Interdiskurs, die vom Lehrwerk zwar genutzt wird, jedoch nicht transparent gestaltet wird, ist Aufgabe 3 (ebd.: 57). Mit der Aufforderung, die Lebenssituation zwischen Ost- und Westdeutschland in Kontrast zu setzen wird der Lerner um einen Betrag zu einem Diskurs gebeten, dessen Machart, Relevanz und Positionen jedoch unbehandelt bleiben.

6. Inwieweit wird der Deutungs- und Konstruktcharakter von Geschichtsnarrativen betont?

Das Material setzt sich in der Vermittlung seiner Kerninhalte weder explizit mit verschiedenen deutenden Auslegungen, noch mit Gegenwartsbezügen oder alternativen

⁹⁰ Mehr zum Kulturbegriff, der 60 Stunden Deutschland zugrunde liegt: Siehe Kilimann/Katos et al. 2013: 60.

Narrativen auseinander, wie in den vorhergehenden Leitfragen beschrieben. Es lenkt den Lerner zwar zu Beginn der Lektion in Richtung eines Geschichtsbegriffes, der der Vergangenheit Fluidität zuschreibt, gestaltet dann jedoch den expliziten Geschichtszugriff so, als gäbe „es zweifellos nur eine einzige Wahrheit“ (Jürgs 2015: 26). Diese Form des Zugriffs passt sich tadellos in die nationale Narrative ein, die zwar den Großteil der Geschichte zu relativieren vermag, jedoch in Bezug auf Schlüsselmomente auf ihr Deutungsmonopol besteht.

7. Wie geht das Material mit Fakten und Tatsachen (im trad. Sinne) um?

Das Material konfrontiert den Lerner immer wieder mit eindimensional dargestelltem Faktenwissen, wie die unter Leitfragen 3 und 5 nachzulesen ist. Unter der Überschrift „Fit für Deutschland? – Das muss ich wissen“ fassen die Seiten 55 und 59 dieses Faktenwissen noch einmal so zusammen, dass alle dieses Thema betreffenden Testfragen zweifelsfrei richtig beantwortet werden können. Die Analyse beschäftigt sich beispielhaft mit S. 55. Die erste Aufstellung von Wissenswertem erfolgt zum Thema Teilung und Wiedervereinigung. Das Thema wird von der Form des Diagramms, das als eine Spalte beginnt, sich teilt und wieder zusammenfügt, unterstützt. Im Sinne von Kress/van Leeuwens *Critical Layout Analysis* sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Wahl dieser grafischen Aufstellung keinen dekorativen, sondern vielmehr einen legitimierenden Zweck erfüllt (Ucharim 2011: 157). Grafiken und Tabellen verleihen ihrem Inhalt den Anschein von Seriosität, Dargestelltes wirkt korrekter als in Form eines Fließtexts. Kombiniert wird die Grafik jedoch nicht mit Stichpunkten, die durch den Verzicht auf Verbindungswörtern neutraler arbeiten können, sondern mit vollständigen, wenn auch kurzen Sätzen. Auffällig ist, dass sich in der neutral anmutenden Darstellung sowohl wertende, und distanzierende, uneindeutige Elemente, als auch grafisch realisierte Deutungen finden lassen. So suggeriert das Wort »in« im Satz „Die alliierte Besatzung regiert in Deutschland“ (ebd. 55), dass die Entscheidungen, die für Deutschland getroffen wurden, nicht aus Washington, Moskau, London und Frankreich, sondern aus der Mitte des Landes kommen und somit die Besatzungsmächte zwar Entscheidungen treffen, dies aber nicht über den Kopf der Deutschen hinweg, sondern eher auf eine väterliche Art und Weise. Die Formulierung entschärft das Wort »Besatzung«, das trotz seines festen Stands im Diskurs die Konnotation des Zwangs und der Illegalität mit sich bringt. Zu den wertenden Begriffen gehört das Verb im Satz „Deutschland zerfällt in zwei Teile“ (ebd. 55). Hier wird bereits impliziert, dass etwas kaputt geht, das eigentlich zusammen gehört. Gleichzeitig wird weder Auslöser noch

Schuldiger genannt, da das Subjekt keinen direkten Verweis zulässt. Auch an anderen Stellen der Grafik wird ein unklares »man« als Subjekt verwendet. In der Gegenüberstellung Ost-West ist auffällig, dass sich Westdeutschland zu einer parlamentarischen Demokratie, Ostdeutschland jedoch nicht zu einer sozialistischen Demokratie, sondern zu einem sozialistischen System entwickelt. Hier geht die Tabelle nicht darauf ein, dass die DDR zumindest formal als Demokratie funktionierte. Durch den parallelen Verlauf der Darstellung steht das Wirtschaftswunder auf westlicher einem Volksaufstand auf östlicher Seite gegenüber. Während das Wirtschaftswunder extrem positiv konnotiert ist, steht der Volksaufstand des 17. Juni 1953 für den ersten öffentlichen Ausdruck ostdeutscher Unzufriedenheit. Als Grund hierfür werden Versorgungsengpässe und ein stetig steigendes Arbeitspensum genannt. Der Aufstand resultiert darin, dass die DDR-Regierung „Angst vor einer Revolution“ hat (ebd. 54). Damit steht der Volksaufstand für ersten Teilsieg des Westens, während der Mauerbau im Sinne der Schandmauer statt des antifaschistischen Schutzwall generell als Verbrechen gegen die deutsche Bevölkerung und als Verzweiflungstat der DDR-Regierung gegen Abwanderung inszeniert wird (ebd. 54). Im ersten wiedervereinigten Kasten springen besonders die Wörter »Europa« und »Entspannung« ins Auge, implizieren sie doch weitreichende und homogene Folgen der (deutsch-) deutschen Entwicklung.

Eine Relativierung oder ein Hinterfragen der postulierten Fakten wird an keiner Stelle vorbereitet oder sogar explizit angedacht. Da die Darstellung sich im Sinne der Testvorbereitung sieht und die Lerner aller Wahrscheinlichkeit nach mit einer hohen Zielorientierung an die Thematik heranschreiten, ist nicht davon auszugehen, dass im Laufe der Arbeit mit dem Lehrwerk eine kritische Auseinandersetzung mit seinen Fakten stattfindet.

8. Inwieweit ist das Material an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen?

Besonders innerhalb der einleitenden Doppelseite stellt das Material differenzierte Bezüge zum wissenschaftlichen Diskurs her. Dies legt nahe, dass sich die Lehrwerkautoren des Diskurses bewusst sind, jedoch vermindern sich diese Bezüge deutlich, sobald sich das Lehrwerk der deutschen Geschichte zuwendet. Grund hierfür scheint ein Bildungsauftrag des Materials zu sein, das einen einseitigen Lehrwerksdiskurs zugunsten der nationalen Narrative konstruiert. Somit zeichnet sich das Material nicht in erster Linie durch eine Unkenntnis historischer Kenntnisse und Methoden aus (Schmidt/Schmidt, 2007: 419), sondern vielmehr durch eine bewusste Entscheidung

gegen die Betonung von Gegenwartsbezügen, kritischen Denkprozessen, Multiperspektivität, Kontrastivität, Deutungsmustern und Diskursivität zugunsten der Chance, die Teilnehmer in ihrem Wissenserwerb dahingehend zu prägen, dass sie sich die offizielle Narrative zu eigen machen. Während die Vermittlung von Fakten als Basis historischen Lernens zwar im Sinne des Diskurses ist, müsste das Lehrwerk dem Lerner genug Information geben, um einen einzelnen Fakt kontextualisieren, in einem größeren Zusammenhang wahrnehmen und auf diese Art deuten zu können. Erst dann wären die Ansprüche des Diskurses an die Gestaltung faktischer Bezüge gegeben.

3.2.4 Erinnerungsorte (Cornelsen)

Thema	Berliner Mauer
Sprachniveau	Der Themenkomplex ist für das Niveau B2 angelegt.
Umfang	Die Analyse behandelt 8 Seiten innerhalb des Lehrwerks (Schmidt/Schmidt 2007: 13, 18-24), das Korpus musste hinsichtlich des Zusatzmaterials stark beschränkt werden. Aus den 51 Seiten wurden 24 in die Analyse einbezogen.
Anzahl der Bilder/Aufgaben	Innerhalb der Seiten gibt es 25 Bilder ⁹¹ , wobei sich diese Zahl nur auf das eigentliche Lehrwerk und nicht auf die Vielzahl von Zusatzmaterialien auf der beiliegenden CD Rom bezieht. Die erste analysierte Doppelseite besteht aus 5 Aufgabenkomplexen mit 7 Aufgaben. Anstatt mit klassischen Aufgaben arbeitet das Lehrwerk innerhalb der Lektion <i>Berliner Mauer</i> mit einer Mischung aus 5 expliziten Arbeitsaufträgen und 5 Leitfragenkomplexen, die wiederum aus insgesamt 13 Leitfragen bestehen und zu deren Klärung „Tipps für die Bearbeitung der Materialien“ gegeben werden (ebd.: 20).
geübte Fertigkeiten	Da das Material mit offenen Leitfragen arbeitet, werden auch Fertigkeiten nicht explizit geübt. Jedoch wird zu Beginn jedes Leitfragenkomplexes mit Symbolen auf zu übende Fertigkeiten verwiesen. Die Symbole finden sich in folgender Quantität: Sprechen: 7, Schreiben: 7, Lesen: 5, Hören: 5.
Quellenangaben	Es finden sich an mehreren Stellen Quellenangaben. So wird für die Fotos auf S. 19 ein genauer Ort und ein Verweis auf verschiedene Aufnahmezeitpunkte gegeben. Den Audiodateien liegt jeweils ein Verweis auf Sprecher, Anlass und oft Datum bei. Bemerkenswert ist die Zusammenstellung statistischer Daten zur Mauer (ebd.: 20). Hier wird

⁹¹ Aufteilung pro Seite in aufsteigender Reihenfolge: 0, 13, 0, 4, 1, 2, 2, 2, 1 Bilder.

nicht nur ein Stand angegeben, zu dem die Daten aktuell waren, es wird auch auf eine bestimmte literarische Quelle inklusive Erscheinungsjahr und Seitenzahl verwiesen. Bei den Zitaten auf S. 23 finden sich zwar Name und Funktion des Zitierten, nicht jedoch Datum oder Situation. Besonders im Rahmen des Zusatzmaterials stellen Quellenarbeiten die Norm dar.

Kombinationselemente	Die extreme Offenheit der Leitfragen führt dazu, dass es keine Lenkung zu bestimmten Kombinationselementen gibt.
explizite Lernziele	Die Lernziele gliedern sich in eine inhaltliche und eine sprachliche Ebene. Die Lerner sollen Faktenwissen über die Berliner Mauer, die deutsche Teilung und ihre Erscheinungsformen erwerben, sie sollen sich mit verschiedenen Perspektiven beschäftigen und besonders das Moment der Emotionalität behandeln. Auf der sprachlichen Ebene beschäftigen sie sich mit Emotionalität, trainieren perzeptive Fertigkeiten und die Präsentation selbst erarbeiteter Inhalte (ebd.: 18)

1. Inwieweit wird ein Gegenwartsbezug hergestellt?

Die erste Didaktisierung des Lehrwerks leitet unter der Überschrift „Geschichte: Erinnern – Gedenken – Vergessen“ mit dem darunter stehenden quellenlosen Zitat „Was heute noch Zukunft ist, ist morgen schon Gegenwart und bald darauf Vergangenheit – oder sogar Geschichte?“ in die 13 behandelten Einheiten, besonders aber in den ihnen zugrunde liegenden Geschichtsbegriff ein (Schmidt/Schmidt 2007:13). Die Doppelpunkte in der Überschrift deuten darauf hin, dass sich »Geschichte« durch das folgende Trikolon definieren lässt. Da alle genannten Elemente einen (vergeblichen) Zugriff aus der Gegenwart bezeichnen, wird Historisches fest im Hier und Jetzt verankert. Auch das Zitat setzt Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit in einen engen Bezug und stellt dabei die Frage in den Raum, wie sich der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte definieren lässt. Durch ihre prominente Platzierung lenken Überschrift und Zitat den Lerner implizit in Richtung eines gegenwartorientierten Geschichtsbegriffs, jedoch stellt die Aufgabenstellung auch einen expliziten Zugriff her, indem dazu auffordert, erst über das Zitat nachzudenken und dann über den eigenen Geschichtsbegriff, ein relevantes persönliches Ereignis in der Vergangenheit sowie eine eigene Zeitzugenschaft zu reflektieren (ebd.). Jedes der als Hilfestellung gegebenen Rede-

mittel beinhaltet einen Gegenwartsbezug, indem es Worte wie »Erinnerung« oder »zurückblicken« verwendet. Nachdem die individuelle Ebene der Erinnerung thematisiert wurde, wendet sich das Material kollektiver Erinnerung zu, indem eine Mindmap über „Öffentliches Erinnern“ einer Nation dargestellt werden soll (ebd.). Durch die allgegenwärtige Ebene des Erinnerns wird auf dieser Seite eine Geschichtsdefinition geprägt, in der die Vergangenheit nur durch den gegenwärtigen Zugriff relevant und sogar existent wird. Während sich auch die Einheit *Berliner Mauer* immer wieder auf Erinnerungen sowohl der Lerner als auch verschiedener Zeitzeugen beruft, bleibt diese Form des Gegenwartsbezugs jedoch die einzige, die innerhalb des Materials explizit gemacht wird. Die Relevanz der Berliner Mauer für die Gegenwart und damit der Grund der Beschäftigung mit Erinnerung bleibt unreflektiert, auch wenn Leitfragenstellungen und Material das Potential beinhalten, an ein tatsächlich vorhandenes Erkenntnisinteresse der Lerner angebunden zu werden. An wenigen Stellen nutzt das Material das gegenwartserklärende Potential von Geschichte. So wird nach der Bearbeitung mit der Mauer verbundener Emotionalität die Frage gestellt, wie sich das Thema auf die Erinnerung des Mauerfalls auswirken könnte (ebd.: Arbeitsblatt 2). Hauptmoment dieser Aufgabe ist es, den Lerner zu einem Perspektivwechsel zu bewegen. Der Gegenwartsbezug stellt lediglich eine Methode dar, dieses Ziel zu erreichen. Insgesamt ist zu sagen, dass die Vielzahl authentischer Quellen ein Eintauchen in die Vergangenheit ermöglicht, da der damalige Diskurs besonders anhand des Interesses der Leitfragen nicht aus heutiger, sondern aus zeitgenössischer Sicht reproduziert wird. Durch die Vielfalt an medialen Formen und Textsorten wirkt dieser authentisch, jedoch widerspricht die Darstellungsform dem Konzept des Erinnerungsorts dahingehend, dass die Leitfragen einen ausschließlichen Fokus auf die zeitgenössische Wahrnehmung legen und die derzeitige Bedeutung des Erinnerungsorts unbehandelt lässt. Das Zusatzmaterial auf der Dokumenten-CD bezieht sich zwar auch auf die Wahrnehmung der Mauer um den Zeitpunkt der Veröffentlichung des Lehrwerks und geht noch näher auf den zugrundeliegenden Geschichtsbegriff ein, da die Analyse des Materials jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, beschränkt sich das Korpus auf die Zusatzmaterialien, die sich direkt auf die Leitfragen des Kursbuchs beziehen lassen.

2. Inwieweit wird kritisches Denken gefördert?

Die bereits beschriebene Aufgabe 1 (ebd.: 13) führt den Lerner durch implizite und explizite Lenkungsmechanismen sowie diskursiven Austausch zu einer kritischen Aus-

einandersetzung mit dem eigenen Geschichtsbegriff und Formen kollektiver Erinnerung. Das Lehrwerk fördert kritische Denkprozesse an vielfältigen Stellen. Allein die offen gestellten Leitfragen⁹², für die zwar Material und Tipps zur Bearbeitung beigelegt sind, die zur Beantwortung genutzt werden können, auf die das Lehrwerk jedoch keinerlei Antworten gibt und die deswegen wirklich offen und frei zu lösen sind, stellen ein großes Potential für solche Prozesse dar. Sie führen dazu, dass die Lerner begründbare Positionen finden und vorstellen, während sie sich häufig an vorliegende Erkenntnisinteressen anbinden lassen. Diese Offenheit impliziert auch, anstatt der ausschließlichen Arbeit an Leitfragen eigene Fragen zu entwickeln und zu beantworten, obwohl das Material hierzu nicht explizit anhält. Dass die Ergebnisse der Gruppenarbeit hinsichtlich Auswahl und Relevanzzuschreibungen begründbar sein sollen, impliziert das Material an mehreren Stellen⁹³. Außerdem finden sich innerhalb der Arbeitsblätter auch Ratschläge zur Methodik der Bearbeitung, in denen Strategien hinsichtlich Arbeitsteilung, Materialauswahl, Recherche, Dokumentation und emotionaler Herangehensweise gegeben werden sowie eine Aufteilung der umfassenden Leitfragen in mehrere Teilfragen, die bearbeitet werden können, wenn die Lerner eine stärkere Steuerung benötigen⁹⁴.

3. Welche perspektivischen Zugänge werden genutzt?

Das Material bietet thematische Zugänge über Mentalitätsgeschichte, Globalgeschichte, Alltagsgeschichte, Regionalgeschichte und natürlich im Gesamtkontext über die Geschichte der Erinnerung⁹⁵, die durch eine große Anzahl an authentischen Reportagen, Zeitzeugenberichten, Interviews usw.⁹⁶ immer wieder konstruiert wird. Wie weit die Perspektivität gefächert ist, soll in Leitfrage 4 aufgezeigt werden. Da die Fragen nicht eindeutig richtig oder falsch beantwortet werden können, spielt auch die Perspektive der Lerner eine große Rolle, diese bleibt jedoch weitgehend unreflektiert. Der einzige implizite Aufruf zur Relativierung der eigenen Perspektive wird im Rahmen von Arbeitsblatt 2 angeregt, als der Lerner angehalten wird, sich auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit der Emotionalität der Wahrnehmung der Berliner Mauer in die

⁹² Bspw. „Warum ist die Mauer überhaupt gebaut worden? Wie sah sie aus? Wie haben die Berliner den Mauerbau erlebt?“ (ebd. 20)

⁹³ „Am Ende der Arbeit sollen Sie Ihre wichtigsten Informationen auf einem großen Plakat [...] eintragen“ (Schmidt/Schmidt 2007: Arbeitsblatt 3a, Unterstreichungen: TB)

⁹⁴ Siehe u. a. Arbeitsblatt 3b, 4 (Schmidt/Schmidt 2007).

⁹⁵ MG: „Welche Gefühle hat der Mauerfall ausgelöst?“ (ebd. 23), GG: „Welche Auswirkungen hatte die „große Politik“ (der kalte Krieg) auf das Leben in Berlin?“ (ebd.: 22), AG: „Wie haben die Berliner mit der Mauer gelebt?“ (ebd.: 21), RG: „Wie haben die Berliner den Mauerbau erlebt?“ (ebd.: 20)

⁹⁶ Siehe u.a. ebd. S. 19: Bericht von Walter Mompert, S. 22: Titelblatt der Bild-Zeitung, Zusatzmaterial 1: Fotografien.

Situation eines Deutschen hinein zu fühlen, der sich heute erinnert. Inwieweit und warum sich diese Perspektive von der des Lerner unterscheiden könnte, wird jedoch nicht behandelt. Auch ist der Platz, mit dem die Frage schriftlich beantwortet werden kann, auf zwei Zeilen beschränkt, sodass die Aufgabe zu einer intensiven Auseinandersetzung dieser Perspektivität nicht anregt.

4. Inwieweit wird kontrastiv gearbeitet?

In der einleitenden Seite, die der Klarstellung des dem Material zugrundeliegenden Geschichtsbegriff dient, wird der einzige Bezug zum Heimatland der Lerner hergestellt, indem die Teilnehmer über ihnen bekannte Formen des kollektiven Erinnerns und ggf. ihre Steuerung reflektieren sollen (ebd.:13). Innerhalb des Materials, das sich auf die Leitfragen, wird kein nationaler Kontrast hergestellt. Vielmehr bemüht sich das Lehrwerk um eine ausgeglichene Darstellung der Perspektiven der Konfliktpartner, indem Deutungen mitsamt ihrer Quellen gegenübergestellt werden⁹⁷, während zu bemerken ist, dass die verschiedenen Seiten nicht immer gleich gewichtet werden. So finden sich zum Mauerfall positiv wertende Zitate aus den USA, Frankreich und der BRD, aber nur ein negatives aus Polen, das einzig Sorge um die Zukunft Polens ausdrückt (ebd. 23). Besonders stark werden Kontraste im Rahmen von AB2 thematisiert. Anhand eines Berichts in Form einer Audio-Datei setzen sich die Lerner kontrastiv mit Emotionalität auseinander. Empfindungen sollen erst gesammelt, dann einer von drei Personen(gruppen) zugeordnet und schließlich zeitlich nach Mauerbau und Mauerfall differenziert werden. Die letzte Aufgabe des Arbeitsblatts fordert den Lerner implizit zu einer Kontrastivierung seiner Perspektive mit der eines deutschen Zeitgenossen auf, jedoch wird dies nicht explizit gemacht. Der Platz, den das Arbeitsblatt für die Antwortmöglichkeit bietet, wird dem Potential der Aufgabenstellungen zwar in keiner Weise gerecht, trotzdem zeigt dieses Beispiel eindrucksvoll, wie differenziert Kontrast und Gemeinsamkeit behandelt innerhalb des Materials behandelt werden. Das Zusatzmaterial stellt auch kontrastive Bezüge zu der Wahrnehmung der Mauer in ausländischen medialen Diskursen her, da diese jedoch nicht in direkter Verbindung zu den Leitfragen des Kursbuchs stehen, sollen sie nicht analysiert werden.

5. Inwieweit wird kulturelles Lernen gefördert?

Während die Offenheit von Aufgabenstellungen und Material zwar die Beschäftigung mit kulturellen Deutungsmustern ermöglicht und das Material durch seine Diskursivität

⁹⁷ Siehe u.a. „Pressestimmen zum Mauerbau Ost-West“ (ebd. S. 20), „Kommentare zum 09.11.1989“ (ebd. 23).

und Perspektivenvielfalt ideale Voraussetzungen für kulturelle Lernprozesse schafft, zielen die Leitfragen nicht darauf ab, kulturelle Deutungsmuster lehr- und lernbar zu machen. Die gesamte Einheit beschäftigt sich mit dem Deutungsmuster »Berliner Mauer«, dessen Bedeutungsdominanten differenziert dargestellt und diskutiert werden. Selbst wenn das Material nicht explizit darauf abzielt, schließt es eine Bearbeitung seiner Texte im Hinblick auf Deutungsmuster keinesfalls aus, was auch an der Abwesenheit expliziter Arbeitsaufträge liegt, die die vorliegenden Quellen klar funktionalisieren könnten. Besonders attraktiv für einen Fokus auf das Deutungsmuster Mauerbau erscheint das Arbeitsblatt 6. Hier versammeln sich verschiedene authentische Texte, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven und zu unterschiedlichen Zeitpunkten behandeln, zusätzlich werden Fakten zur Nachkriegsgeschichte mit Mauerfokus behandelt, grafische Übersichten zum Aufbau der Mauer gegeben und die Bedeutungsdominanten des Deutungsmusters mittels verschiedener Bezeichnungen für die Mauer dargestellt (ebd. Aufgabe 9). Eine von der Lehrkraft initiierte Erweiterung der Leitfragen um Fragestellungen, die noch spezieller im Sinne der kulturwissenschaftlichen Landeskunde sind, wäre simpel und sinnvoll, jedoch werden kulturelle Deutungsmuster in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem differenzierten Material aller Wahrscheinlichkeit nach auch implizit erworben.

6. Inwieweit wird der Deutungs- und Konstruktcharakter von Geschichtsnarrativen betont?

Die allgegenwärtige Multiperspektivität, in der verschiedene geschichtspolitische Narrativen mit Zeitzeugenberichten aufeinandertreffen, zeichnet ein sehr differenziertes Bild auf die Berliner Mauer, das ihren geschichtlichen Deutungs- und Konstruktcharakter betont. Da jedoch der Grund des Zugriffs auf das Material nicht reflektiert wird, thematisiert die Einheit lediglich die Hybridität der Berliner Mauer. Der starke Fokus auf Erinnerung, der in dieser Einheit zu einem regelrechtem Eintauchen in der Geschichte resultiert, betont zwar in jedem Falle die Diskursivität des Dargestellten, jedoch ist die Verankerung innerhalb der Geschichte nicht mehr deutlich, sodass potentiell zwar die Berliner Mauer, nicht aber Geschichte per se als Konstrukt wahrgenommen wird. Diese Wirkung kann durch die intensive Arbeit mit der einführenden S. 13 verhindert werden, in der Geschichte durch Erinnerung kontextualisiert wird und die Kursteilnehmer durch produktive Aufgabenstellungen eine Vielzahl von Geschichtsbegriffen entwerfen können, die „für Sie persönlich“ gelten (ebd.). Besonders diese Indi-

vidualisierung des Geschichtsbegriffs, die durch den Fokus auf Erinnerung im Gesamtkontext des Lehrwerks, aber auch speziell innerhalb der Redemittel der Einführungsseite unterstützt wird, kann eine fruchtbare Basis für einen hybriden Geschichtsbegriff bieten. Jedoch sollte die Arbeit am Geschichtsbegriff im Laufe der Beschäftigung mit den Erinnerungsorten im Lehrwerk nicht aus den Augen verloren werden.

7. Wie geht das Material mit Fakten und Tatsachen (im trad. Sinne) um?

Das Material stattet den Lerner an unterschiedlichen Stellen mit Faktenwissen aus, das meist Zahlen mit kurzen Sätzen kombiniert und sich um Neutralität bemüht⁹⁸. Diese Fakten bleiben innerhalb des Materials selbst zwar unkommentiert, das Lehrwerk liefert jedoch einen einführenden Ratschlag: „Unterscheiden Sie genau zwischen Fakten, Gefühlen und Interpretationen!“ (ebd.: 20). Der Lerner soll bewusst zwischen Tatsachen, den damit verbundenen Emotionen und ihrer Deutung unterscheiden. Diese Differenzierung wird geübt (ebd.: 21), die Arbeitsanweisung bezieht sich jedoch nicht direkt auf eine Aufgabe, sondern auf die gesamte Quellenarbeit. Damit bewegt sich das Lehrwerk zumindest teilweise innerhalb der Forderung des Diskurses. Es stattet die Lerner mit Faktenwissen aus, lässt dieses jedoch nicht unreflektiert, sondern schafft Grundlagen für seine Relativierung. Es werden zwar keine Beispiele dafür genannt, wie sich Fakt, Emotion und Interpretation voneinander unterscheiden und dem Lerner wird auch nicht die Möglichkeit gegeben, intensiv zu üben, jedoch stellt das Lehrwerk eine Grundlage bereit, die Lernern mit einer gewissen Kompetenz eine Arbeit mit Fakten im Sinne des Diskurses ermöglicht.

8. Inwieweit ist das Material an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen?

Die Offenheit der Fragestellungen bedingt, dass das Material von Lehrer wie Lerner individuell verwendet und somit die Anbindung an den Diskurs nur anhand von Unterrichtswirkungsforschung untersucht werden kann. Das Potential des Materials, im Sinne des Diskurses eingesetzt zu werden, ist insgesamt jedoch relativ hoch. Kritisches Denken und Hinterfragen gehen Hand in Hand mit der offenen, freien und selbstverantwortlichen Lernform, die das Lehrwerk propagiert. Während es generell ein hohes Niveau an selbstständigem Denken voraussetzt, liefert es auch kleinschrittigere

⁹⁸ Siehe u. a. ebd. S. 20, Arbeitsblatt 6.

Aufgaben, mittels derer die Lerner an ihren Strategien arbeiten und den kritischen Zugang zum Material dezidiert üben können. Dieser Zugang zu kritischem Denken findet sich auch im Umgang mit den Fakten, mit denen das Lehrwerk den Lerner konfrontiert und die explizit auf ihren Deutungsgehalt befragt werden sollen. Das Material stellt dem Lerner eine Vielzahl verschiedener Perspektiven zur Verfügung, die besonders thematische, aber auch zeitliche Kontraste bieten. Dass die zeitlichen Kontraste sich jedoch meist auf Mauerbau vs. Mauerfall beziehen, unterminiert den Gegenwartsbezug, den die Leitfragen ignorieren. So wird die Gegenwart trotz der Dominante der Erinnerung tatsächlich beinahe vollständig ausgeklammert. Der Diskurs wird aus zeitgenössischer Perspektive rekonstruiert, es werden kaum Erklärungsversuche zur Gegenwart unternommen und auch die jetzige Perspektive auf die Mauer und ihre Stellung in der deutschsprachigen Diskurslandschaft bleibt unbehandelt. Auch wenn das Material nicht explizit an eine kulturwissenschaftliche Landeskunde angebunden ist, bietet es gerade durch seine Multiperspektivität eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten.

4 Fazit

4.1 Verhältnis von wissenschaftlichen Ansprüchen zur Umsetzung im Lehrwerk

Während sich alle Lehrwerke in verschiedener Ausprägung an den wissenschaftlichen Diskurs anbinden lassen, setzen sie dessen Forderungen meist nur an den Themen um, die sich nicht mit (deutsch-) deutscher Geschichte beschäftigen. Kontrastivität wird sporadisch in Form von ungesteuerten, meist nationalen Vergleichen umgesetzt. Die internationale Zielgruppe des Materials und das damit einhergehende unberechenbare Vorwissen der Lerner führen dazu, dass temporale oder thematische Kontrastsetzungen kaum gezielt initiiert werden können⁹⁹. Multiperspektivität äußert sich innerhalb des Materials auf zwei verschiedene Arten. So inszenieren eindimensional arbeitende Lehrwerke, wie *Menschen*, verschiedene Perspektiven, die dieselbe Narrative nutzen, während andere Lehrwerke mit Multiperspektivität differenzierter arbeiten, indem sie den Konfliktpartnern und verschiedenen Positionen gerecht werden, wobei *Erkundungen* im Vergleich zu *Erinnerungsorte* den Meinungsbildungsprozess der Lerner stärker steuert. *60 Stunden Deutschland* setzt sich außergewöhnlich intensiv mit verschiedenen Arten und Formen des Gegenwartsbezugs auseinander. Bis auf *Menschen* bieten alle Lehrwerke Anbindungen ans Jetzt, die dem Diskurs gerecht werden. Jedoch hebt sich einzig *Erinnerungsorte* dadurch ab, dass es die Erkenntnisse der Reflexion des Geschichtsbegriffs in Bezug auf seinen Deutungscharakter auch in das restliche Kapitel einbindet, während die anderen Lehrwerke auf jeglichen Bezug auf den teilweise differenziert erarbeiteten Geschichtsbegriff verzichten. Jedes der Lehrwerke konstruiert durch seinen Diskurscharakter kulturelle Deutungsmuster, jedoch stellen sich diese verschieden differenziert dar. Während *Erinnerungsorte* besonders durch die Fülle an Zusatzmaterial und die Arbeitsanweisung, dieses nach Bedarf und Erkenntnisinteresse zu filtern, den Erwerb dieses Deutungsmusters relativ ungesteuert lässt und *Erkundungen* ein zwar gelenktes, jedoch differenziertes Muster zur DDR konstruiert, entsprechen *60 Stunden Deutschland* und *Menschen* der nationalen Narrative, die eindimensional reproduziert wird. Außerhalb der Erarbeitung von Geschichtsbegriffen bieten nur *Erkundungen* und *Erinnerungsorte* deutliche Anlässe zu kritischem Denken. Letzteres ist das einzige Lehrwerk, das sich diesbezüglich nicht nur mit sprachlichen

⁹⁹ Bsp. für gesteuerte thematische Kontrastsetzung: »Inwieweit bestehen Parallelitäten zwischen den Länderpaaren Ost- und Westdeutschland bzw. Sowjetunion und USA während des Kalten Kriegs?« (mit russischen/US-amerikanischen Lernern), Bsp. für gesteuerte temporale Kontrastsetzung: »Inwieweit gestalten sich die kolonialen Bestrebungen des deutschen Reichs in Afrika um die Jahrhundertwende anders oder gleich als die innerhalb Europas in den 1930er und 40er Jahren« (nach Behandlung beider Epochen).

und inhaltlichen Kriterien auseinandersetzt, sondern auch Hilfestellungen zu Strategien und Methoden bietet, anhand derer das gesamte Material in Frage gestellt werden kann und soll. Auffällig ist, dass das Leipziger Lehrwerk vergleichsweise häufig auf einer Vielzahl verschiedener Ebenen Bezüge zur DDR herstellt, während das Material den Alltag in der BRD unbehandelt lässt. Jedes der Lehrwerke stellt dem Lerner Fakten zur Verfügung, die sich meist sowohl tabellarisch als auch innerhalb von wertenden Fließtexten manifestieren. Lediglich *Erinnerungsorte* weist eingangs darauf hin, diese Fakten nicht als solche anzunehmen, sondern auf ihren Gehalt hin zu untersuchen und handelt somit im Sinne des Diskurses, auch wenn diese Mahnung nicht wiederholt aufgegriffen wird.

Es lässt sich feststellen, dass die Materialien dem wissenschaftlichen Diskurs mit steigendem Umfang, wie auch mit höherem Anteil an produktiven im Vergleich zu rezeptiven Aufgaben eher entsprechen. Im Vergleich ist das Lehrwerk *Menschen* am weitesten vom wissenschaftlichen Diskurs entfernt, während *Erinnerungsorte* die meisten Möglichkeiten hinsichtlich der Umsetzung der Desiderate bietet, die Nutzung dieses Potentials jedoch stark von der Umsetzung durch Lehrer und Lerner abhängig ist.

Betrachtet man die vier Lehrwerksdiskurse umfassend als repräsentativen Stand der Geschichtsvermittlung in Materialien für DaF/DaZ, stellt der Zugriff auf die nationale Narrative eine Dominante dar. Dies ist insofern verständlich, dass es im Sinne des politischen Systems ist, sich nicht nur innerhalb der eigenen geographischen Diskurs- und Bildungsgrenzen durch geschichtspolitische Prozesse zu legitimieren, sondern auch Einfluss auf Vergangenheitszugriffe innerhalb anderer Kontexte zu nehmen. Die Einbindung dieser Geschichtsversion in Lehrwerke trägt dazu bei, dass die deutsche Geschichte nicht nur im direkten Einflussbereich des Systems, sondern auch im Umgang mit (zukünftigen) Zuwanderern und im DaF/DaZ Unterricht auf der ganzen Welt im Sinne dieses Systems rezipiert wird. So werden einerseits durch DaZ-Lerner fremdsprachige Diskurse zur deutschen Vergangenheit im Sinne des hiesigen Systems mitgestaltet, andererseits werden die Lerner optimal auf die systemkonforme Partizipation an einem deutschsprachigen Diskurs vorbereitet, der geschichtspolitisch motivierte Eindimensionalität verkörpert, in dem Geschichte i.d.R. eindeutig und als gegeben inszeniert wird (Jordan 2013: 19). Die Ansprüche des wissenschaftlichen Diskurses sind nicht im Sinne geschichtspolitischer Interessen, da die kritische Reflexion über die Faktoren Deutungscharakter, Multiperspektivität, Kontrast, kulturelle Muster, Fakten

und Gegenwartsbezug jede nationale Narrative destabilisiert. Hat das politische System diese Möglichkeit, ist es zielführend, nicht nur die Heimat, sondern auch andere angehende Diskursteilnehmer in seinem Sinne zu prägen.

4.2 Das Warten auf den Paradigmenwechsel

Der wissenschaftliche Diskurs ist sich uneinig sowohl über die Relevanz der im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Forderungen als auch über deren praktische Umsetzung. Dennoch ist ein Konsens über das Desiderat spürbar, Geschichte auf verschiedenen Ebenen als fluides Konstrukt lehr- und lernbar zu machen¹⁰⁰. Dieser Konsens ist nicht auf den historischen Diskurs DaF/DaZ beschränkt, sondern stellt eine dominante Tendenz innerhalb des gesamten landeskundlichen Diskurses dar¹⁰¹. Mit Schmidt/Schmidt 2009 und Altmayer 2016 wurden erste Versuche unternommen, diese Tendenz in die unterrichtliche Praxis zu tragen, jedoch ist noch intensive Arbeit auf theoretischer wie didaktischer Ebene nötig, bis sie im Klassenraum eine Heimat findet. Es zeichnet sich ab, dass die Umsetzung dieser Strömung in der Geschichtsvermittlung länger auf sich wird warten lassen, als in anderen landeskundlichen Bereichen. Denn Heterogenität der Gegenwart ist im Alltag spürbar, d.h. Lerner können mit relativ wenig Aufwand auf sie hingewiesen werden, sodass aktuelle Themen sich relativ leicht im Sinne des Diskurses behandeln lassen. Erinnerungspolitik rückt im Gegensatz dazu Geschichte in eine diskursive Sonderrolle, da sich das Damals als umso fester und unangreifbarer inszenieren lässt, je stummer seine Zeitzeugen werden. Deutungseliten können die Wahrnehmung und die Diskurse der Gegenwart nicht in gleichem Maße steuern, wie sie die Vergangenheit in ihrem Sinne zu inszenieren vermögen. Nimmt der Staat direkt Einfluss auf die Machart von Lehrwerken, indem er sie in Auftrag gibt oder einer Kontrolle unterzieht und vor allem indirekt dadurch, dass er ihre Autoren und Herausgeber durch allgemeine Bildungsprozesse in seinem Sinne prägt, so kann die Geschichtsvermittlung kaum im Sinne des Diskurses in Lehrwerken prominent werden. Diese Sonderstellung der Geschichte fordert danach, den Diskurs um Geschichtsvermittlung DaF/DaZ so auffällig zu gestalten, dass er auch in der öffentlichen Auseinandersetzung nicht mehr zu überhören ist. Nur wenn der Diskurscha-

¹⁰⁰ Siehe: Kapitel 2.2.2 Geschichte im Rahmen DaF/DaZ: Bestandsaufnahme und Perspektiven.

¹⁰¹ Siehe: Kapitel 2.1.5 Kulturwissenschaftlicher Ansatz

rakter von Geschichte in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, werden Deutungseliten gezwungen, ihre Geschichtspolitik zu überdenken, die Manipulationsintensität zu vermindern und die Öffentlichkeit tatsächlich im Sinne des Diskurses zu bilden.

4.3 Weitere Forschungsdesiderate

Um die weitere Bearbeitung der Geschichtsvermittlung im Rahmen DaF/DaZ zu vereinfachen, sollen an dieser Stelle Bereiche aufgezeigt werden, die innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses noch weitere Beachtung finden sollten.

Umfassende Analysen von Lehrwerken und Unterricht

Im Rahmen dieser Arbeit konnte lediglich ein kleiner Blick in die Geschichtsvermittlung aktueller Lehrwerke für DaF/DaZ geworfen werden. Eine Analyse eines großen Korpus, wie die Ammers 1988, ist inzwischen längst überfällig. Das Argument, Lehrwerke würden heutzutage zu schnell aktualisiert, als dass sie von bleibender Relevanz sein könnte, hat keinen Bestand, da eine konstruktive Weiterentwicklung der Lehrwerke kaum ohne ausreichende Kenntnisse ihrer derzeitigen Position innerhalb des Diskurses erreicht werden kann. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, zu untersuchen, wie die Lehrwerke im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingesetzt werden, da die Lehrkraft die Art des Zugriffs auf das Lehrwerk sowie die Interpretation der vorliegenden Inhalte maßgeblich leitet. Eine vergleichende Untersuchung von Lehrmaterial und Umsetzung im Unterricht DaF/DaZ liegt derzeit noch nicht vor (Ucharim 2009: 164).

Verdeutlichung der kulturtheoretischen Grundlagen des Erinnerungsorts
Wie im Rahmen der Arbeit beschrieben, werden Erinnerungsorte häufig national gebunden wahrgenommen (Schmidt/Schmidt 2007: 422), sodass ihnen entweder in den Grundlagen des Konzepts, der Inszenierung oder Wahrnehmung ein traditioneller Kulturbegriff zugrunde zu liegen scheint. Die Untersuchung dieser Ebenen an Erinnerungsorten und eine explizite Anpassung des Konzepts erleichtert seine Verwendung auch im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde. Pasewalck unterstellt dem Konzept einen traditionellen Kulturbegriff, das „indes stärker von einem inhomogenen, nicht-essentialistischen und konstruktivistischen Kulturbegriff ausgehen“ sollte (Pasewalck 2015: 168). Jedoch verspricht es auch auf einer diskursbasierten Grundlage hohe Produktivität. Eine solche Betrachtung würde sowohl den wissenschaftlichen Umgang mit Erinnerungsorten als auch ihren Einsatz im Unterricht DaF/DaZ hinsichtlich ihrer Diskursivität differenzierter nutzbar machen.

Konstruktivistische Weiterentwicklung des Ansatzes des Erinnerungsorts
 Auch wenn das Konzept bereits viele Anbindungspunkte für die Betonung der Konstruktivität historischer Narrativen bietet, scheint eine Erweiterung des Konzepts um Strategien diesbezüglich sinnvoll. Dann könnten Lehrwerkautoren und Lehrkräfte aus einer Palette von Methoden und Theorien verschiedener Wissenschaften wählen, diesen Deutungscharakter explizit zu machen. Die Fähigkeit, diese Strategien anzuwenden, sollte weiteres Ziel des Unterrichts DaF/DaZ sein, das Vorteile sowohl hinsichtlich des Lernziels der Vermittlung des Deutungscharakters, als auch in Bezug auf pädagogische Ziele mit sich bringt.

Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und Erarbeitung expliziter Unterrichtsvorschläge

Die Auswahl historischer Themen innerhalb dieser Arbeit fiel insofern leicht, als dass gerade kurstragende Lehrwerke davon absehen, deutsche Geschichte vor 1945 zu thematisieren. Themen, die vor diesem Jahr liegen, wie bspw. die Entstehung Deutschlands, koloniale Bestrebungen in Afrika oder die beiden Weltkriege bleiben innerhalb der meisten Lehrwerke unbehandelt bzw. stellen nur seltene Bezugspunkte dar, wenn sie für das Verständnis von Ereignissen der Nachkriegsgeschichte unverzichtbar sind. Eine selbstbewusste Didaktik der Geschichtsvermittlung DaF/DaZ sollte in der Lage sein, auch diese Inhalte zu behandeln.

Stellenwert der Geschichte in der Landeskunde

Während es einen Konsens im Fach gibt, dass Geschichte Teil der Landeskunde sein sollte, wird bisher kaum diskutiert, wie viel Zeit historische Themen im DaF/DaZ Unterricht einnehmen und wie häufig sie in Lehrwerke eingebunden werden können und sollten. Schließlich ist das Hauptziel des DaF/DaZ Unterrichts in erster Linie der Spracherwerb und die Handlungskompetenz. Um Geschichtsvermittlung effektiv in Lehrwerke einbauen und im Klassenzimmer thematisieren zu können, reicht es nicht, sie als nützlich zu kategorisieren. Es muss handfeste Vorschläge geben, wie viel Geschichte in der Landeskunde Platz hat.

5 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2015): Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Breitsamer, Anna; Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela (2015) Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Ismaning: Huber.
- Buscha, Anne; Raven, Susanne (2010) Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Kompaktfassung. Leipzig: Schubert.
- Evans, Sandra; Pude, Angela et al. (2012) Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Huber.
- Kalender, Susanne (2015) Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch. München: Hueber.
- Killmann, Angela; Ondrej, Kotas; Skrodzki, Johanna; Schiffhauer, Ina (2013): 60 Stunden Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Matussek, Magdalena (2016): Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin; Bernus, Reinhard von (Hg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

- Althaus, Claudia (2005): Geschichte, Erinnerung und Person. Zum Wechselverhältnis von Erinnerungsresiduen und Offizialkultur. In: Günter Oesterle (Hg.): Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Formen der Erinnerung, 26), S. 589–610.
- Altmayer, Claus (2004): ‚Cultural Studies‘. Ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Altmayer3.htm>. Zugriff: 06.07.16.
- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (32), S. 181–199.
- Altmayer, Claus (2007): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren. In: Angelika Redder (Hg.): Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg-Verl., S. 575–584.
- Altmayer, Claus (2009): Rezension: Schmidt & Schmidt: Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (1), S. 193–195.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1402–1412.
- Altmayer, Claus (2010): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Silvia Demmig, Sara Hägi und Hannes Schweiger (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München Iudicium. S. 15-31.
- Ammer, Reinhard (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955-1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. München: Iudicium.
- Apelt, Andreas H.; Grünbaum, Robert; Schöne, Jens (Hg.) (2016): Erinnerungsort DDR. Alltag-Herrschaft-Gesellschaft. Berlin: Metropolis.
- Badstübner-Kizik, Camilla (Hg.) (2011): Linguistik anwenden. Frankfurt am Main: Lang (Poesner Beiträge zur angewandten Linguistik, 1).
- Badstübner-Kizik, Camilla (Hg.) (2015a): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed.

- Badstübner-Kizik, Camilla (2015b): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed., S. 37–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext Deutsch als Fremdsprache. Einleitung. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed., S. 7–14.
- Bausinger, Hermann (1975): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Alois Wierlacher (Hg.): Fremdsprache Deutsch 1. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink, S. 58–70.
- Bergmann, Klaus (2013a): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer und Peter Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 91–112.
- Bergmann, Klaus (2013b): Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer und Peter Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 65–77.
- Boer, Pim den; Duchhardt, Heinz; Kreis, Georg; Schmale, Wolfgang (2012): Europäische Erinnerungsorte. Gesamtausgabe. München: Oldenbourg R.
- Borries, Vodo von (2013): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissenschaftsgesellschaft“. In: Ulrich Mayer und Peter Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 30–48.
- Brade, Julia (2010): "Grenzenloses Glück" - kritische Anmerkungen zur Darstellung der jüngsten deutsch-deutschen Geschichte in DaF-Lehrwerken. In: *Inicio* (3), S. 69–91.
- Busse, Dietrich; Hermanns, Fritz; Teubert, Wolfgang (Hg.) (1994): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein Sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dietrich Busse, Fritz Hermanns und Wolfgang Teubert (Hg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–28.
- Chen, Eva V. (2013): Das Eigene und das Fremde. Kulturvergleich und Kontrastivität in der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. In: Magali Moura und Eva V. Chen (Hg.): Kulturdidaktik im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache : Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde. Rio de Janeiro: Apa-Rio, S. 41–84.
- Chudak, Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht - aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen. In: *Glotta Didactica* (42), S. 133–151.
- Clemens, Catharina (2009): Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Magali Laure Nieradka (Hg.): Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Berlin, Münster: Lit (Transkulturelle Kommunikation, 3), S. 63–78.
- Demmig, Silivia; hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. Iudicium. München.
- Dobstadt, Michael (2015a): Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Berliner und Leipziger Projekte eines Freiheits- und Einheitsdenkmals. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 293–312.
- Dobstadt, Michael (2015b): friedliche Revolution - Wende - Friedliche Revolution: Erinnerungsworte der DDR als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ. In: Michael Dobstadt, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. 0 ed. Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, v.9), S. 151–173.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘. In: Silke Pasewalck, Dieter Neidlinger und Terje Loogus

(Hg.): Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg Verl. (Stauffenburg discussion, 32).

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2015): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehmann und Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215–236.

Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hg.) (2015): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. 0 ed. Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, v.9).

Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard (2001): Landeskunde. In: Gert Henrici, Claudia Riemer und Rainer Bohn (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 3), S. 273–281.

Esselborn, Karl (2008): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 35 (2), S. 44–63.

Filonova, Aleksandra (2015): Erinnerungsorte im historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache (an russischen Hochschulen). In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 185–201.

Fischer, Gudrun (1990): Landeskunde für Europa. Überlegungen und Vorschläge. In: *IDV Rundbrief* (47), S. 25–35. Online verfügbar unter <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb47.pdf>, Zugriff: 28.07.16.

Fischer, Roland; Fischer, Klaus et al. (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV Rundbrief* (45), S. 15–18. Online verfügbar unter <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>, Zugriff: 28.07.16.

Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theorienkonzepte, unterrichtspraktische Ansätze, Lehrerfahrungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36 (6), S. 499–517.

Fornoff, Roger (2015): Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 241–262.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine theoretisch-empirische Studie. Baltmannsweiler: Schneider.

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck.

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg.) (2009): Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck C H (Beck'sche Reihe).

Fried, Johannes; Rader, Olaf B. (Hg.) (2011): Die Welt des Mittelalters. Erinnerungsorte eines Jahrtausends. München: Beck.

Glatz, Ulrike; Glatz, Joachim (Hg.) (2013): ... in einer steinernen Urkunde lesen. Geschichts- und Erinnerungsorte in Rheinland-Pfalz. Mainz: Nünnerich-Asmus Verlag.

Grabe, Daniela (2003): Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Innsbruck: Studien-Verl. (Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie A, 6.2002), S. 25–38.

Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem - unerlaubten? - Vergleich. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32 (6), S. 515–527.

Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler.

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Univ., Diss.--Lüneburg, 2002. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier.

Hartung, Olaf (2010): Historisches Lernen und (Schreib-)Kultur. Zur Bedeutung einer ‚Kulturtechnik‘ für das Geschichtslernen. In: Olaf Hartung, Matthias C. Fink, Peter Gansen, Roberto

Priore und Ivo Steininger (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, Bd. 46), S. 67–80.

Hartung, Olaf; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter; Priore, Roberto; Steininger, Ivo (Hg.) (2010): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, Bd. 46).

Helbig, Gerhard (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch : 2 Halbband. Berlin, New York: W. de Gruyter.

Henke-Bockschatz (2013): Forschend-entdeckendes Lernen. In: Ulrich Mayer und Peter Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 15–29.

Henrici, Gert; Riemer, Claudia; Bohn, Rainer (Hg.) (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 3).

Hess, Hans Werner (2004): D-A-CH studieren. Zur Didaktik der Landeskunde. In: Hans-Werner Hess (Hg.): Didaktische Reflexionen. "Berliner Didaktik" und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Arbeiten zur angewandten Linguistik, Bd. 3), S. 63–88.

Hess, Hans-Werner (Hg.) (2004): Didaktische Reflexionen. "Berliner Didaktik" und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Arbeiten zur angewandten Linguistik, Bd. 3).

Hieronimus, Marc (Hg.) (2012): Historische Quellen im DaF-Unterricht. Deutscher Akademischer Austauschdienst; Fachtagung. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen; Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek (Universitätsdrucke Göttingen, 86).

Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 103–118.

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Books on Demand.

Höhne, Thomas (2011a): Die thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner Keller (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 423–454.

Höhne, Thomas (2011b): Die thematische Diskursanalyse. Dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner Keller (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 423–545.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf; Kugler, Michaela (Hg.) (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Monographien, 3).

Hu, Adelheid (2005): Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung. Szenen einer Beziehung. In: Adelheid Schumann (Hg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 19), S. 45–57.

Jordan, Stefan (2013): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Paderborn: utb.

Jung, Matthias (2001): Diskurshistorische Analyse. Eine linguistische Perspektive. In: Reiner Keller und Andreas et al. Hirsland (Hg.): Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich, S. 29–52.

Keller, Reiner (Hg.) (2011): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Interdisziplinäre Diskursforschung).

Keller, Reiner; Hirsland, Andreas et al. (Hg.) (2001): Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich.

Kessler, Hermann (1975): Deutsch für Ausländer. Königswinter: Verl. für Sprachmethodik.

Khomenko, Sofia (2013): Geschichtsvermittlung und nationale Identität. Wirkungsexperiment anand des Dokumentarfilms "Nacht und Nebel" in Russland. Magisterarbeit. Universität Wien, Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/29459/1/2013-06-14_0700724.pdf. Zugriff: 06.07.16

- Kohlstruck, Michael (2004): Erinnerungspolitik. In: Birgit Schwelling (Hg.): Politikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Theorien, Methoden, Problemstellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–194.
- Koreik, Uwe (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, 4).
- Koreik, Uwe (2009): "Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36 (1), S. 3–34.
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1478–1483.
- Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Marc Hieronimus (Hg.): Historische Quellen im DaF-Unterricht. Göttingen, Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen; Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek (Universitätsdrucke Göttingen, 86), S. 1–14.
- Koreik, Uwe (2014): Zum Konzept der "Erinnerungsorte" in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache - eine Einführung. In: Jörg Roche (Hg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 27), S. 9–26.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und 'Erinnerungsorte' im Fremdsprachenunterricht. In: Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 15–35.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1441–1453.
- Koselleck, Reinhart (1972): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Peter Christian Ludz (Hg.): Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. S. 116–131.
- Kramsch, Claire (2006a): From communicative competence to symbolic competence. In: *Modern Language Journal* (90: 2), S. 249–252.
- Kramsch, Claire (2006b): Whose German? Whose English? German Studies as cultural translation. In: *The German Quarterly* (79: 2), S. 249–255.
- Kramsch, Claire (2015): Historical and political consciousness in the German classroom. The potential of narrative. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 119–135.
- Kress, Gunter; van Leeuwen, Theo (1995): Critical layout Analysis. In: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1). 15–43.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25 (5), S. 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Innsbruck: Studien-Verl. (Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie A, 6.2002).
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Labentz, Anna (2015): Shared and divided memory. Zur Konzeption und Anwendbarkeit des bilateralen Ansatzes der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 83–102.
- Leggewie, Claus; Meyer, Erik (2005): Geschichtspolitik in der Mediengesellschaft. In: Günter Oesterle (Hg.): Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Formen der Erinnerung, 26), S. 663–676.

- Lercher, Marie-Christin; Middeke, Annegret (Hg.) (2006): Wider Raster und Schranken. Deutschland - Bulgarien - Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung ; wissenschaftliche Beiträge, Essays, Unterrichtsprojekte. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Lorey, Christoph (Hg.) (2007): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural literacies and German in the classroom Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Ludz, Peter Christian (Hg.) (1972): Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lühe, Barbara von der (2014): Erinnerungsfilm und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker in Nanking. In: Jörg Roche (Hg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 27), S. 73–92.
- Lütge, Christiane; Kollenrott, Anne Ingrid; Ziegenmeyer, Birgit; Fellmann, Gabriela (Hg.) (2009): Empirische Fremdsprachenforschung - Konzepte und Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert, 16).
- Magosch, Christine (2015): Comics im ‚Erinnerungsdiskurs DDR‘. Kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachtetem Medium. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 363-274.
- Majjala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main: Lang.
- Maringer, Isabelle (2012): Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschsprachigen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei. Ein Beitrag zu den Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Universität Leipzig, Leipzig. Herder-Institut.
- Markschies, Christoph; Wolf, Hubert; Schüler, Barbara (Hg.) (2010): Erinnerungsorte des Christentums. München: Beck.
- Mayer, Ulrich; Adamski, Peter (Hg.) (2013): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).
- Menasse, Robert (1995): "Geschichte" - der größte historische Irrtum. Die Zeit. Online verfügbar unter http://www.zeit.de/1995/42/Geschichte_-_der_groesste_historische_Irrtum. Zugriff: 25.07.16
- Meyer, Marita (2015): Erinnerungsorte des Ersten Weltkrieges. Erprobung des Perspektivenwechsels in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 221–240.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg.
- Moura, Magali; Chen, Eva V. (Hg.) (2013): Kulturdidaktik im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache : Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde. Rio de Janeiro: Apa-Rio. Online verfügbar unter <http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/12/kulturdidaktik-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache-facetten-der-vermittlung-von-kultur-und-landeskunde.pdf>. Zugriff: 15.07.16
- Müller-Funk, Wolfgang (2010): Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Stuttgart: UTB GmbH.
- Nieradka, Magali Laure (Hg.) (2009): Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Berlin, Münster: Lit (Transkulturelle Kommunikation, 3).
- Nora, Pierre; François, Etienne; Bayer, Michael (Hg.) (2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck.
- Nora, Pierre; Kaiser, Wolfgang (1998): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2013): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.

- Oesterle, Günter (Hg.) (2005): Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung. Sonderforschungsbereich Erinnerungskulturen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Formen der Erinnerung, 26).
- Padrós, Alicia; Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 31).
- Pasewalck (2015): Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 167–184.
- Pasewalck, Silke; Neidlinger, Dieter; Loogus, Terje (Hg.) (2014): Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg. (Stauffenburg discussion, 32).
- Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hg.) (2010): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen: Univ.-Verl. (Universitätsdrucke Göttingen, 80).
- Phipps, Alison M.; Gonzalez, Mike (2004): Modern languages. Learning and teaching in an intercultural field. London, Thousand Oaks, Calif: Sage (Teaching & learning the humanities in higher education).
- Ragnitz, Joachim (2009): Zwanzig Jahre "Aufbau Ost": Erfolge und Misserfolge. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/deutsche-teilung-deutsche-einheit/43800/aufbau-ost?p=all>, Zugriff: 20.07.16.
- Redder, Angelika (Hg.) (2007): Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg-Festschriften).
- Roche, Jörg (1993): Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. Widerstände und Möglichkeiten. In: Joachim Warmbold, Erika-Anette Koeppel und Hans Simon-Pelanda (Hg.): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium.
- Roche, Jörg (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sabrow, Martin (Hg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München: Beck.
- Schiedermaier, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 65–82.
- Schmenk, Barbara; Hamann, Jessica (2007): From History to Memory. New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs. In: Christoph Lorey (Hg.): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural literacies and German in the classroom. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 373–394.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (2007): Erinnerungsorte - Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34 (4), S. 418–427.
- Schumann, Adelheid (Hg.) (2005): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Kolloquium Sprache und Kultur. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 19).
- Schweiger, Hannes (2015): Erinnerungsorte als migrationspädagogischer Perspektive. Kulturreflexives Lernen mit Literatur. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang-Ed, S. 153–166.
- Schwelling, Birgit (Hg.) (2004): Politikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Theorien, Methoden, Problemstellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon-Pelanda, Hans (2010): Landeskundlicher Ansatz. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch : 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 41–55.
- Sistig, Joachim (2012): Der erste Weltkrieg in populärliterarischen Medien. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (86), S. 177–207.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Dissertation. Universität Wien, Wien. Akademie der bildenden Künste.


- Strohmer, Raphaela (2010): Diskursivierung - ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen? Über das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs am Beispiel des Vergleichs von Psychoanalytischer und systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Dissertation. Universität Wien, Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/13047/1/2010-09-21_0400948.pdf. Zugriff: 06.07.16.
- Taneva, Ivanka (2006): Kritische Anmerkungen zum Aspekt "Geschichte" in den DaF-Lehrwerken Tangram, em und Deutsch ist in. In: Marie-Christin Lercher und Annegret Middeke (Hg.): Wider Raster und Schranken. Deutschland - Bulgarien - Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, S. 131–142.
- Thimme, Christian (1996): Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Toulmin, Stephen Edelston (2008): The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trein, Hans (2014): Kulturelle Differenz in DaF-Lehrwerken. Eine diskursanalytische Lehrwerkanalyse von in Ägypten eingesetzten DaF-Lehrwerken unter Einbeziehung postkolonialer Theorien. Masterarbeit. Universität Leipzig, Leipzig. Herder-Institut.
- Ucharim, Anja (2009): Ein methodischer Versuch zur Analyse von Daz-Lehrwerken. Die thematische Diskursanalyse. In: Christiane Lütge, Anne Ingrid Kollenrott, Birgit Ziegenmeyer und Gabriela Fellmann (Hg.): Empirische Fremdsprachenforschung - Konzepte und Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert, 16), S. 161–172.
- Ucharim, Anja (2010): Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse. Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (Hg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Universitätsdrucke Göttingen, 80), S. 149–167.
- Ucharim, Anja (2011): "In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi". Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Dissertation. Universität Leipzig, Leipzig. Herder-Institut.
- Wahrig-Burfeind, Renate; Wahrig, Gerhard (Hg.) (2008): Deutsches Wörterbuch. Lexikoninstitut Bertelsmann. Gütersloh: Wissen-Media-Verl.
- Warmboldt, Joachim; Koepfel, Erika-Anette; Simon-Pelanda, Hans (1993): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium.
- Weber, Max (1923): Wirtschaftsgeschichte. Abriss der universalen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. München: HWA.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? Online verfügbar unter http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf, Zugriff: 17.04.16.
- Wiemann, Volker (2013): Isotopie. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 246.
- Wierlacher, Alois (Hg.) (1975): Fremdsprache Deutsch 1. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink.
- Winkler, Heinrich-August (2011): "Wir sind rückwärts gekehrte Propheten". Spiegel Online. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563.html>. Zugriff: 19.05.16
- Wolting, Stephan; Wolting, Monika (2011): Kulturthemen - Erinnerungsorte - Schlüsselbegriffe - Hotspots - Hot Words. Überlegungen zu einem Kulturkanon unter Berücksichtigung vermittlung relevanter Inhalte deutschsprachiger Kultur aus interkultureller Perspektive. In: Camilla Badstübner-Kizik (Hg.): Linguistik anwenden, 135-143. Frankfurt am Main: Lang (Posener Beiträge zur angewandten Linguistik, 1).
- Zabel, Rebecca (2014): Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen im Rahmen der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Dissertation. Universität Leipzig, Leipzig. Herder-Institut.

6. Anhang

6.1 Analysekorpus

6.1.1 Menschen (Hueber)

Kursbuch



In der BRD wurde die Demokratie eingeführt.

1 Doch wie kam es dazu?

a Sehen Sie das Foto an. Wo ist der junge Mann und was macht er? Was meinen Sie?

an einer Bushaltestelle | vor einem Denkmal | ...

Ich denke, der Mann steht eventuell ...

b Hören Sie und korrigieren Sie.

1 Der junge Mann macht eine Kunstführung. *Geschichtsführung*

2 Er hört Szenen von der Maueröffnung in Berlin am 9. November 1990.

3 Durch die Berliner Mauer war das Tor zwischen BRD und DDR 28 Monate lang verschlossen.

Na ja, ich muss mich immer dazu zwingen, mal in ein Museum zu gehen.

c Interessieren Sie sich für Geschichte? Erzählen Sie.

hundertsiebenunddreißig | 137

2 Deutsche Geschichte im Kurzüberblick von 1945 bis 2002

Zu welchen Ereignissen finden Sie Bilder im Bildlexikon? Ordnen Sie zu.

1945: Kriegsende und Teilung Deutschlands in Besatzungszonen

1948: Berliner Luftbrücke: Die westlichen Alliierten helfen den eingeschlossenen Westberlinern mit Lebensmitteln aus der Luft.

1949: Teilung Deutschlands in die BRD im Westen und die DDR im Osten

1961: Es wird eine Mauer rund um Westberlin gebaut.

1961–1989: Alltagskultur in der DDR: Trabant und Datsche

1989: Grenzöffnung zwischen Ungarn und Österreich, die Konsequenz: Flucht Tausender DDR-Bürger in den Westen

1989: Montagsdemonstrationen in der DDR: Regime-Gegner protestieren friedlich gegen den Staat.

1990: 3. Oktober: „Tag der Deutschen Einheit“: Vereinigung von BRD und DDR

1993: Gründung der EU

2002: Einführung des Euro

3 Drücken Sie die 102.

a Welche Ereignisse aus 2 passen zu den Audioguide-Sequenzen? Hören Sie und notieren Sie die Jahreszahlen.

1 2 3 4

b Was ist richtig? Hören Sie die erste Sequenz noch einmal und kreuzen Sie an.

1 Nach dem Kriegsende wurde Deutschland in eine westliche und eine sowjetische Besatzungszone vier Besatzungszonen geteilt.

2 Die unterschiedlichen Vorstellungen von den Westmächten und der Sowjetunion waren die Ursache für die Teilung die Besatzung Deutschlands.

c Hören Sie die zweite Sequenz noch einmal und sortieren Sie.

Mit der Luftbrücke halfen die Westmächte der Westberliner Bevölkerung.

Der Westteil Berlins ist von den sowjetischen Truppen blockiert worden.

Rund um Westberlin entstand eine drei Meter hohe Mauer.

Aus wirtschaftlichen Gründen verließen immer mehr Menschen die DDR.

In der BRD wurde die Demokratie und in der DDR eine sozialistische Ein-Parteien-Diktatur eingeführt.

Die sowjetischen Truppen gaben auf.

d Welche Themen aus dem Alltag in der DDR werden genannt? Hören Sie die dritte Sequenz noch einmal und kreuzen Sie an.

X Kinderbetreuung | Schulsystem | Lebensmittelknappheit | Arbeitsplatzgarantie

Arbeitsgenehmigungen | Autos | Wohnungsnot | Wochenendhäuser mit Garten

freie Meinungsäußerung | Verhaftungen aus politischen Gründen | kulturelle Angebote

138 | hundertachtunddreißig

Lektion 22

In der BRD wurde die Demokratie eingeführt.

Aufgabe 1b

Audio guide:

Schließen Sie die Augen und erinnern Sie sich: Die Szenen, die sich vor dieser Mauer abspielten, gingen um die Welt. Es ist der Abend des 9. November 1989. Ein Donnerstag. Tausende von Menschen versammeln sich vor der Berliner Mauer am Brandenburger Tor, die sich an diesem Abend zum ersten Mal seit 1961 wieder öffnet. 28 Jahre lang war das Tor verschlossen und ist zum Symbol für das geteilte Berlin geworden. Doch wie kam es dazu? Drehen wir die Uhr noch ein Stückchen weiter zurück.

Aufgabe 3

Sequenz 1:

Audio guide:

Vom Kriegsende bis zur Teilung Deutschlands
Extrablatt! Extrablatt! Der Krieg ist vorbei!

Audio guide:

Im Mai 1945 ist Deutschland endlich von den Alliierten befreit worden. Das Land und die Stadt Berlin wurden in vier Besatzungszonen geteilt: eine amerikanische, eine sowjetische, eine französische und eine britische. Da sich aber die westlichen Länder und die Sowjetunion nicht über die zukünftige Staatsform einigen konnten, kam es schließlich zur Teilung Deutschlands in einen West- und einen Ostteil.

Wenn Sie mehr über die Teilung Deutschlands wissen wollen, drücken Sie die 1-0-1.

Sequenz 2:

Audio guide:

Von der Teilung Deutschlands bis zum Mauerbau
1948 waren über dem Berliner Himmel häufig Flugzeugmotoren zu hören. Was hatte das zu bedeuten? Dazu muss man wissen, dass der Westteil von Berlin kurz zuvor von den sowjetischen Truppen blockiert worden ist. Von einem Tag auf den anderen war die Berliner Bevölkerung von der Außenwelt abgeschnitten. Die westlichen Alliierten ließen sich das allerdings nicht gefallen. Sie beschlossen, den Menschen einfach aus der Luft mit den wichtigsten Lebensmitteln zu helfen. Ihre Taktik ist später als „Berliner Luftbrücke“ bekannt geworden.
Schließlich gab die Sowjetunion auf. Deutschland wurde in „West“ und „Ost“ geteilt. Im Westen wurde 1949 die Bundesrepublik Deutschland gegründet, im Osten die Deutsche Demokratische Republik. In der BRD wurde die Demokratie eingeführt, in der DDR eine sozialistische Ein-Parteien-Diktatur.
Während die BRD mithilfe der USA ein „Wirtschaftswunder“ erlebte, hatte die DDR große wirtschaftliche Probleme. Immer mehr Menschen zogen in den Westen. Die DDR musste reagieren, wenn sie nicht irgendwann ohne Einwohner dastehen wollte. Obwohl die DDR-Regierung noch im Juni 1961 erklärte, dass niemand vorhatte, eine Mauer zu bauen, konnte man in der Nacht vom 12. auf den 13. August 1961 plötzlich Baulärm hören. Quer durch die Hauptstadt wurde Stacheldraht gezogen. Rund

um Westberlin entstand eine drei Meter hohe Mauer.

Audio guide:

Wenn Sie mehr über den Alltag in der DDR wissen wollen, drücken Sie die 1-0-2.

Sequenz 3:

Audio guide:

Alltag in der DDR
Nachdem 1961 die Berliner Mauer gebaut wurde, glaubte kaum einer mehr an die Wiedervereinigung. Die Menschen gewöhnten sich an den DDR-Alltag. Ein- bis dreijährige Kinder wurden gmnäßig in Krippen betreut, denn oft waren beide Partner berufstätig. Trotzdem hatten die Menschen nicht viel. Lebensmittel waren oft knapp. Viele Produkte wurden so selten angeboten, dass es vor den Geschäften lange Schlangen gab. Sehr beliebt war ein Auto, das in der DDR gebaut wurde: der Trabant. Sogar gebraucht war er fast noch so viel wert wie neu.
Wer es sich leisten konnte, hatte ein Wochenendhaus. Die sogenannte „Datsche“ lag meist am Rand der Stadt oder auf dem Land. Im Garten wurden Obst und Gemüse angebaut. Aber die Datsche wurde vor allem auch nicht so streng kontrolliert. Denn vergessen wir nicht: Freie Meinungsäußerung war in der DDR unmöglich. In 40 Jahren DDR wurden etwa 250 000 Menschen aus politischen Gründen verhaftet. Ehemalige „Stasi-Gefängnisse“ sind später in Gedenkstätten umgewandelt worden, die man noch heute besichtigen kann. Sie erinnern uns an diese schwierige Zeit, die erst 1989 endete.
Wenn Sie mehr über die friedliche Revolution in der DDR und die deutsche Wiedervereinigung wissen wollen, drücken Sie die 1-0-3.

TRANSKRIPTIONEN KURSBUCH

Sequenz 4:

Audio guide:

Friedliche Revolution und deutsche Wiedervereinigung
1989 öffnete zunächst Ungarn seine Grenze in den Westen. Das sprach sich schnell herum. Tausende von DDR-Bürgern reisten nach Ungarn, Polen und in die damalige Tschechoslowakei. Sie besetzten die westdeutschen Botschaften oder flohen über die offenen Grenzen in den Westen. Durch die massenhafte Flucht verlor die Berliner Mauer mehr und mehr ihren Sinn. Doch auch in der DDR gingen immer mehr Menschen auf die Straßen. Hier hören Sie, wie die Menschen mit dem Ruf „Wir sind das Volk“ gegen das System protestieren, von dem sie 41 Jahre lang unterdrückt worden sind. In der Leipziger Nikolaikirche fingen die Friedensgebete und die Montagsdemonstrationen an und breiteten sich von dort auch in andere Städte aus. Sie wurden zum Symbol für die friedliche Revolution.
Am 9. November 1989 fiel endlich die Mauer. Und am 3. Oktober 1990 wurden die „neuen Länder“ der DDR und die „alten Länder“ der BRD gemeinsam zur Bundesrepublik Deutschland.

Lektion 23

Fahrradfahren ist in.

Aufgabe 2b

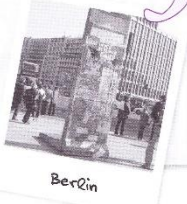
1

Heike:

Uns ist es wichtig, so umweltbewusst wie möglich zu leben. Wir wohnen in der Stadt, da brauchen wir kein Auto. Aber ohne diesen kleinen Lastesel hier könnte ich keinen Tag leben. Ich habe zwei Kinder, eins davon ist erst

6.1.2 Erkundungen

Kapitel 5



Geschichte und Politik

Geschichte

Stellen Sie zwei Gesprächspartner/-partnerinnen zum Thema *Geschichte* Interesse die folgenden Fragen.

Name	Name

Interessieren Sie sich für Geschichte? Wenn ja, für welchen Zeitraum interessieren Sie sich am meisten und warum?


Hören oder hörten Sie von Ihren Eltern/Großeltern/Urgroßeltern Geschichten von früher? Wenn ja, was hat Sie am meisten beeindruckt?

Welche geschichtlichen Ereignisse sind für die Bewohner Ihres Heimatlandes noch immer von großer Bedeutung?

Wie informieren Sie sich über Geschichte und Politik?

Wohnen Sie in Ihrer Schulzeit das Fach Geschichte? Warum bzw. warum nicht?

Welche Ereignisse fallen Ihnen ein, wenn Sie an die Weltgeschichte nach 1945 denken? Welche davon halten Sie für die wichtigsten und warum?



Geschichte und Politik

Teil A

Die kurze Geschichte der Teilung Deutschlands

Teil A:

In der folgenden Übersicht finden Sie einige ausgewählte Ereignisse, die die deutsche Geschichte nach 1945 prägten.

a) Ergänzen Sie die Informationen mit den passenden Nomen in der richtigen Form.

4. bis 11. Februar 1945	Konferenz von Jalta: Die Alliierten beschließen die <u>Aufteilung</u> Deutschlands nach dem abzuende Kriege in vier Sektoren (amerikanisch, britisch, französisch, sowjetisch).
7. bis 9. Mai 1945 (1) der deutschen Wehrmacht: Der Zweite Weltkrieg in Europa ist beendet.
2. August 1945	Potsdamer Abkommen: Die (2) legen die politische und geographische (3) Mitteleuropas fest. Deutschland wird in Sektoren eingeteilt, die ehemalige Reichshauptstadt Berlin ebenfalls. Aus der amerikanischen, britischen und französischen Besatzungszone entstehen später Westdeutschland und Westberlin, aus der sowjetischen Ostdeutschland und Ostberlin.
20. bis 23. Juni 1948 (4): In Westdeutschland und Westberlin wird die D-Mark eingeführt, das ostdeutsche (5) ist die DM-Ost.
24. Juni 1948 bis 12. Mai 1949	Berliner Blockade: Als die Sowjets Westberlin als, d. h., eine (7) Westberlins über Land- und Wasserwege durch die Alliierten war nicht mehr möglich. Fast ein Jahr lang wurde die Stadt mithilfe von (8) über die sogenannte Luftbrücke mit Lebensmitteln und Gebrauchsgütern beliefert. Die Sowjetunion wollte mit dieser Blockade einen (9) der Westalliierten aus Berlin erzwingen und ihren Anspruch auf das gesamte Berlin demonstrieren.
23. Mai 1949	In den drei Westzonen wird das (10) verkündet und damit die Bundesrepublik Deutschland (BRD) gegründet.
7. Oktober 1949	Auf dem Gebiet der (11) (SBZ) entsteht die Deutsche Demokratische Republik (DDR).
1. Januar 1951	Der erste Fünfjahresplan für die DDR tritt in Kraft. Die DDR ist damit an das (12) der Sowjetunion gekoppelt.
17. Juni 1953 (13) In der DDR: Es gibt Streiks und Demonstrationen gegen eine erhöhte (14) und schlechte (15). Der Aufstand wird mithilfe sowjetischer Truppen niedergeschlagen. Danach werden die Preise und die Arbeitsnormen wieder gesenkt.
5. Mai 1955 1. März 1956	Es entstehen zwei (16): In der Bundesrepublik wird die Bundeswehr, in der DDR die Nationale Volksarmee gegründet.
Juli 1961	Immer mehr Menschen, darunter viele Akademiker, fliehen aus der DDR. Die Zahl der (17) hat ihren Höhepunkt erreicht.
13. August 1961	Bau der (18).

Teil A Kapitel 5

- d) Schreiben Sie die unterstrichenen Verben in der Infinitivform heraus und suchen Sie die dazugehörige Nomen-Verb-Verbindung. Hilfe finden Sie im Text.
- Osberlin und Westberlin entwickelten sich ab 1949 in unterschiedliche Richtungen. sich unterschiedlich entwickeln – eine unterschiedliche Entwicklung nehmen
 - In Ostberlin zog die Planwirtschaft und in Westberlin die Marktwirtschaft ein.
 - Die Westalliierten halfen Westberlin und den Westberlinern beim Aufbau der Stadt.
 - Gut ausgebildete Arbeitskräfte flüchteten aus der DDR über Westberlin in die Bundesrepublik Deutschland.
 - Zehn Jahre nach der Blockade versuchte die Sowjetunion erneut, die Westalliierten aus Westberlin hinauszudrängen.
 - Die DDR-Regierung entschloss sich 1961, die Grenze zu Westberlin und Westdeutschland vollständig abzuriegeln.
 - Nachtschwärmer stellten mit Entsetzen fest, dass der S-Bahnverkehr eingestellt war.
 - DDR-Staatschef Ulbricht sagte, dass niemand beabsichtigte, eine Mauer zu bauen.
 - Manch einer sagte und hoffte damals: „Wenn sich die erhitzten Gemüter beruhigen, gehen die Grenzen auch wieder auf.“

Zusatzübung zu Nomen-Verb-Verbindungen → Teil C Seite 111

- e) Hier ist etwas durcheinander. Suchen Sie sinnvolle Komposita und den jeweiligen Artikel. Orientieren Sie sich am Text A7.

1. Modi-arbeiter Not-bild Bau-macher Erscheinungs-stand	der <i>Modemacher</i>	2. Kurfürsten-wirtschaft Aufbau-auge Hühner-hilfe Markt-damm	
3. Sektoren-probe Kraft-film Schlupf-grenze Schwarzweiß-loch		4. Schwer-wirtschaft Plan-branche Konsumgüter-kräfte Arbeits-industrie	
5. Stachel-schwärmer Nacht-bau Wohnungs-polizei Volks-draht		6. Mauer-lösung Grenz-tage August-sperren Übergangs-bau	

Teil A Kapitel 5

- b) Welche Komposita kann man bilden, die die Jugendzeit in der DDR charakterisieren? Ordnen Sie zu.

Kinder- Pionier- Fahnen- Hals- Jugend- Staats- Betriebs- Tanz-	-weibe -appel -bürger -nachmittag -besichtigung -krippe -stunde -tuch
---	--

Hinweis: Mehr über das Leben von Jugendlichen in der DDR erfahren Sie in dem bereits genannten Roman „Im kurzen Ende der Sonnenallee“ von Thomas Brussig oder im gleichnamigen Film von Lutz Rautmann.

- c) Ergänzen Sie die passenden Verben im Präteritum.

- lernen • lauten • sehen • tragen • schwärmen • teilnehmen • bleiben • stattfinden • gehen • üben • dürfen
- Für Individualität wenig Raum.
 - Nach der Kinderkrippe die Kleinen in den Kindergarten und mit sechs Jahren in die Grundschule.
 - Als Jungpioniere sie ein blaues Halstuch und auch schon mal einen Fahnenappel.
 - Das erste Gebot der Jungpioniere: „Wir Jungpioniere lieben unsere DDR.“
 - Nur etwa zehn Prozent eines Jahrgangs Abitur machen.
 - Die Auswahl der Abiturienten nach bestimmten Kriterien.
 - Zur Vorbereitung auf die Jugendweite die Jugendlichen an Jugendstunden.
 - Schon früh die Kinder in der DDR, mit zwei Meinungen zu leben.
 - Viele Jugendliche zu Hause westdeutsche Fernsehsender und für westliche Popmusik.

- A12 Ostalgic „Glückliche Menschen haben ein schlechtes Gedächtnis und reiche Erinnerungen.“ (Thomas Brussig)

- a) Lesen Sie die Beschreibung von Ostalgie aus Wikipedia und wählen Sie aus der Tabelle das richtige Wort (a, b, oder c).

Der (1) Ostalgie entstammt einem Wortspiel aus den Wörtern *Ost* und *Nostalgie*. Wörtlich bedeutet Ostalgie „Heimweh nach dem Osten“. Dabei kann es sich um echtes „Heimweh“ (2), d. h. um Trauer darüber, dass vertraute Dinge und Verhältnisse, die mit der DDR oder anderen Ostblock-Staaten verbunden sind, nicht mehr oder nur in musealer Form existieren, (3) um ein Spiel mit Requisiten ohne tiefere Bedeutung. Die Ostalgie wurde unter anderem durch einen Identitätsverlust in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten (4). „Verschwunden“ ist im Jahr 1990 der Staat DDR. Zugleich erwiesen sich viele Konsumgüter aus der DDR-Produktion auf dem Weltmarkt (5) nicht konkurrenzfähig; sie „verschwanden“, zumindest zeitweilig, ebenfalls. Selbst DDR-Kritiker, die in Ostdeutschland aufgewachsen sind, bewerten das Verschwinden der DDR und ihrer Symbole als „Verlust von Heimat“. Ein (6) Beispiel für Ostalgie sind sogenannte Ostalgie-Partys, auf (7) Erich Honecker-Doubles auftreten. DDR-Musiktel gehört oder DDR-typische Lebensmittel verzehrt werden. Außerdem selbsterlebte Veranstaltungen macht sich Ostalgie z. B. im Fahren eines Trabis¹, im Lesen von schon in der DDR existierenden Zeitschriften (z. B. „Das Magazin“), im Hören von DDR-Musik oder im Tragen von Kleidungsstücken mit DDR-Motiven bemerkbar. Doch nicht jede positive (8) bestimmt Gegenstände oder kulturelle Produkte, die in der DDR entstanden sind, ist Ausdruck von Ostalgie. Zum Beispiel lehnen es viele Freunde der Musik aus der DDR ab, ihre Vorliebe, die sich allein auf die Qualität der Musik gründet, als Ostalgie (9) zu fassen.

¹ Erich Honecker war der letzte Staatspräsident der DDR vor der Wende.
² Trabi = Kosename für Trabant (kleines Auto)

1. a) Wort
b) Begriff
c) Beschreibung
2. a) handeln
b) gehen
c) existieren
3. a) aber
b) sondern
c) oder
4. a) gelöst
b) ausgelöst
c) entstanden
5. a) als
b) wie
c) ob
6. a) typischen
b) typischer
c) typisches
7. a) denen
b) deren
c) dessen
8. a) Meinung
b) Bewertung
c) Stimmung
9. a) mitteilen
b) nennen
c) benennen

Geschichte und Politik

Teil A

Bau auf, bau auf! – Leben in der DDR

- A1 Was wissen Sie über das Leben in der ehemaligen DDR? Berichten Sie.

- A10 Lesen Sie den folgenden Text.

Kindheit und Jugend in der DDR

Die Erziehung in der DDR war eine Erziehung zum Gruppenmenschen. Da fast alle Eltern berufstätig waren, wurden die Kleinen bereits mit wenigen Monaten in einer Kinderkrippe betreut. Alles wurde dort schon gemeinsam gemacht: Schlafen, Essen, Waschen, Zahnpflegen. Für Individualität blieb wenig Raum. Nach der Kinderkrippe kam der Kindergarten und mit sechs Jahren begann die Grundschule. Die meisten DDR-Kinder wurden im ersten Schuljahr Jungpioniere. Als Jungpioniere trugen sie ein blaues Halstuch und hatten einmal pro Woche Pionierschulung. Da wurde gehandelt oder auch schon mal ein Fahnenappel geübt. Anders als im Westen gingen viele Schüler, auch die älteren, nach dem Unterricht nicht nach Hause, sondern in den Hort¹. Die Ganztagsbetreuung war in der DDR üblich. Vor Anfang an wurde die politische Bildung sehr ernst genommen, denn alle sollten zu treuen Staatsbürgern erzogen werden. So ist es nicht verwunderlich, dass das erste Gebot der Jungpioniere lautete: „Wir Jungpioniere lieben unsere Deutsche Demokratische Republik.“ In der DDR gab es keine verschiedenen Schulformen, sondern alle gingen von der 1. bis zur 10. Klasse auf die Polytechnische Oberschule (POS). Nur etwa zehn Prozent eines Jahrgangs durften Abitur auf der Erweiterten Oberschule (EOS) machen. Die Auswahl der Abiturienten fand nach bestimmten Kriterien statt. Die schulischen Leistungen waren natürlich wichtig, es wählte aber auch nach Herkunft entschieden. Ein Schüler mit Ar-

beitern hatte gegenüber einem Kind, dessen Eltern studiert hatten, bessere Chancen.

Mit 14 Jahren war es Zeit für die Jugendweiche, die an die Stelle der Konfirmation trat. Zur Vorbereitung auf die Jugendweiche mussten die Jugendlichen an Jugendstunden teilnehmen, die aus Betriebsbesichtigungen, politischen Vorträgen oder Tanzstunden bestanden. Die meisten Jugendlichen wurden mit 14 Jahren Mitglied der Freien Deutschen Jugend (FDJ).

Schon früh lernten die Kinder in der DDR, mit zwei Meinungen zu leben, einer öffentlichen und einer privaten Meinung. Viele sahen zu Hause westdeutsche Fernsehsender und schwärmten für westliche Popmusik, durften jedoch in der Schule darüber nicht offen reden. Die jungen DDR-Bürger begriffen schnell, dass man heimliche Ansichten nur im Familien- oder Freundeskreis austauschen konnte. Andererseits gab es im Osten einige Probleme des Westens nicht: Lehrstellenmangel oder Arbeitslosigkeit waren unbekannt, Zukunftsängste selten.

¹ Hort = Ort zur Kinderbetreuung nach dem Schulausschluss

- A10 Textarbeit

- a) Markieren Sie die richtige Antwort. Entscheiden Sie bei jeder Aussage: Steht das im Text? Ja oder nein? Wenn der Text dazu nichts sagt, markieren Sie X.

	ja	nein	X
1. Im Mittelpunkt der DDR-Erziehung stand die Erziehung zur Gemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In der DDR gab es ein ganztägiges Betreuungssystem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kinder und Jugendliche in der DDR waren durchweg glücklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nur die Schüler mit den besten Leistungen durften Abitur machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die politische Bildung war ein integraler Bestandteil der Erziehung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Jungpioniere liebten die Deutsche Demokratische Republik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Kinder und Jugendliche in der DDR lernten intuitiv, nicht überall ihre Meinung zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. In der DDR brauchte man keine Angst vor Arbeitslosigkeit zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

102

Geschichte und Politik

Teil A

- b) DDR-Kultobjekte, die eine Generation prägten. Haben Sie davon schon mal etwas gehört?



Das Sandmännchen ist eine Erfindung des Ostfriesen Hans-Joachim Tiedemann. Es schickte seit 1960 die Kinder mit einem Abendgong um 18:00 Uhr ins Bett. Ab 1982 produzierten einige westdeutsche Regionalsender ein West-Sandmännchen.

Die Digidags waren von 1955 bis 1973 die Hauptkinder der in der DDR erscheinenden Comiczeitschrift MOSAIK. Die drei Protagonisten Dag, Dag und Digidag erlebten in mehreren großen Serien Abenteuer in Raum und Zeit. Abgelöst wurden sie von den Abrafanten.

Der Trabant (Trabi), von seinen Verehrern auch „Rennpappe“ genannt, ist das DDR-Symbol schlechthin. Als 1957 träumten DDR-Bürger davon, endlich nach 14 Jahren Warteliste einen Trabant fahren zu können. Der Trabant gab es natürlich auch als Spielzeugauto.



Wie im Westen träumten auch die Jugendlichen in der DDR von Jeans. Die Regierung der DDR musste trotzdem auf den Jeansmarkt reagieren und produzierte eine eigene DDR-Jeans, die „Nietenhose“, oder ganz offiziell, die „Doppelkappanhose“. Den Hunger nach Jeans brachte auch das beliebte Theaterstück „Die neuen Leiden des jungen W.“ von Ulrich Plenzdorf zum Ausdruck, das 1972 zum ersten Mal aufgeführt wurde.

- c) Berichten Sie darüber, welche Fernsehsendungen, Bücher, Comics oder Wünsche Sie als Jugendliche/Jugendlichen geprägt haben.

Geschichte und Politik

- A13 Wortschatz: Geschichte und Staat

- a) Zwei Sätzen auf einen Blick: Zahlen und Fakten im Vergleich. Ordnen Sie die passenden Überschriften zu.

Währung • Fläche • Bevölkerung • Wirtschaftssystem • Verfassung • Gesetzgeber • Bündniszugehörigkeit • Staatsoberhaupt/Regierungschef • Nationalfeiertag • Hauptstadt • Politisches System • Rechtssystem • Landesstruktur • Landessprache


	Bundesrepublik Deutschland	Deutsche Demokratische Republik (1949–1990)
Fläche	1949: 248 626 Quadratkilometer 2008: 357 114 Quadratkilometer	108 174 Quadratkilometer
	1949: 50,2 Millionen 2008: 82,3 Millionen	18,3 Millionen
	1949–1990: Bonn seit 1990: Berlin	Ostberlin
	Deutsch	Deutsch

103

104

Kapitel 5

Geschichte und Politik



Bundesrepublik Deutschland

1948–2001: Deutsche Mark
seit 2001: Euro

1994–1990: 17. Juni
seit 1990: 3. Oktober (Tag der Deutschen Einheit)

parlamentarische Demokratie

freie soziale Marktwirtschaft

föderale Republik, bestehend aus 11 (ab 1990: 16) Bundesländern mit jeweils eigener Verfassung, eigenem Parlament und eigener Regierung


Grundgesetz

Bundestag

Bundespräsident(in) (repräsentativ)
Bundeskanzler(in) (Regierungschef(in))

Höchste Instanz ist das Bundesverfassungsgericht.

NATO, EU, UNO (ab 1973)



Deutsche Demokratische Republik (1949–1990)

1948–1964: Deutsche Mark der Deutschen Notenbank (DM-Doll)
1964–1967: Mark der Deutschen Notenbank
1968–1990: Mark der DDR

7. Oktober (Tag der Republik)

sozialistischer Staat (Diktatur des Proletariats)

sozialistische Planwirtschaft

zentralistischer Staat

DDR-Verfassung

Volkskammer

Staatsratsvorsitzender, identisch mit dem Generalsekretär der SED

Oberstes Gericht der DDR, Ministerium für Staatssicherheit (unterlag nicht der Kontrolle der Justiz)

Warschauer Pakt, UNO (ab 1973)

Bilden Sie sinnvolle Komposita. Finden Sie den richtigen Artikel.

-mann • -bild • -sicherheitsdienst • -anwalt • -bewältigung • -interesse • -streicht • -auffassung • -bürgerschaft • -lehrer • -besuch • -buch • -geheimnis • -hymne • -angehörige • -wissenschaft • -oberhaupt • -empfang • -akt • -unterricht • -kasse • -dienst • -flagge • -macht • -grenze • -amt • -note • -theater • -eigentum • -haushalt • -schreibung • -feind • -sekretär

Geschichts- _____

Staats- _____
der Staatsmann, ...

c) Ordnen Sie den Erklärungen die passenden Komposita zu.

- der höchste Beamte in einem Ministerium der Bundesrepublik Deutschland
- die schriftliche Darstellung der Geschichte
- jemand, der im Auftrag des Staates Verbrechen untersucht und vor Gericht die Anklage vertritt
- die geheime politische Polizei der DDR bis 1989, auch Stasi genannt
- die Person, die an der Spitze eines Staates steht und ihn repräsentiert, wie z. B. der Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland
- öffentliche Gelder
- eine feierliche Veranstaltung der Regierung eines Staates
- jemand, der das politische System beseitigen will

(A19) Partizipien als Nomen

a) Lesen Sie die folgenden Sätze.

In der DDR hatte der Staatsratsvorsitzende große Macht.
In der DDR hatte ein Staatsratsvorsitzender große Macht.
In der BRD leitete der Bundeskanzler die Regierung.
In der BRD leitete ein Bundeskanzler die Regierung.

Der Staatsratsvorsitzende ist abgeleitet aus dem Partizip *vorsitzend*. Als Nomen gebrauchte Partizipien und Adjektive werden wie Adjektive dekliniert. Besonders deutlich wird dies beim Gebrauch unterschiedlicher Artikel: *der Vorsitzende* – ein Vorsitzender

b) Benennen Sie die folgenden Personen. Bilden Sie aus den Partizipien Nomen wie im Beispiel.




Partizip	maskulin	feminin	Plural
vorsitzend	der Vorsitzende ein Vorsitzender	die/eine Vorsitzende	die Vorsitzenden
angestellt			
bekannt			
verwandt			
angeklagt			
fortgeschritten			
abgeordnet			
reisend			
beamtet		die/eine Beamtin (!)	
verletzt			




Zusatzübungen zu Partizipien als Nomen → Teil C Seite 113



6.1.3 60 Stunden Deutschland

Geschichte und Verantwortung

Was ist Geschichte?

1 Was haben diese Fotos mit Geschichte zu tun? Was meinen Sie? Sprechen Sie im Kurs.

2 Was bedeutet Geschichte für Sie?

a) Lesen Sie und kreuzen Sie an.

Geschichte verbindet ich mit ...

☐ Ereignissen und Jahreszahlen. Die mussten wir in der Schule auswendig lernen.

☐ Geschichten von früher. Die haben uns unsere Eltern und Großeltern erzählt.

☐ bestimmten Orten. Sie erinnern mich heute an Dinge, die früher passiert sind.

☐ Zeiten, die für immer vorbei sind.

Sich mit Geschichte zu beschäftigen, heißt ...

☐ Spuren zu suchen, die Menschen vor uns hinterlassen haben.

☐ zu verstehen: So ist ein Land zu dem geworden, was es heute ist.

☐ zu erkennen: So haben sich die Menschen entwickelt.

☐ zu lernen: Aus der Vergangenheit für die Gegenwart und die Zukunft.

b) Vergleichen Sie Ihre Einstellungen. Tauschen Sie sich im Kurs aus.

3 Was interessiert Sie persönlich am meisten an Geschichte? Was finden Sie spannend, was eher langweilig? Welche Themen, Personen, Zeitabschnitte interessieren Sie?

Die Geschichte der Schokolade reicht 1000 Jahre zurück. Von den alten Azteken bis zum Schokoladekuchen ...

Das Bild zeigt den Alexanderplatz in Berlin um 1900. Das intensive Leben und der Straßenverkehr ...

Die französische Königin achtete Shrim (Fisch) ernährte 2003 den Hais, nebenher die Welt der Natur ...

Die Ingenieur und Arbeiter war der Bau von Pyramiden ...

1964 bekam der millionäre Gattarbeiter ein Geschenk ein Moskau. Der Portugiese ...

4 Erlebte Geschichte – erlebte Geschichten?

a) Gibt es Ereignisse in der jüngeren Geschichte Ihres Heimatlandes, die Sie bewusst miterlebt haben, oder von denen Ihnen Ihre Eltern oder Großeltern erzählt haben? Notieren Sie und erzählen Sie.

b) Haben Sie auch in Deutschland schon Ereignisse miterlebt, von denen Sie sagen würden: „Das war Geschichte.“ Wissen Sie noch, was Sie damals gemacht haben?

5 Geschichte: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft?

a) Wie soll die Zukunft aussehen? Wie können wir heute Geschichte von morgen gestalten? Schreiben Sie drei Wünsche auf.

1. _____

2. _____


3. _____

b) Stellen Sie Ihre Wünsche im Kurs vor. Gibt es Gemeinsamkeiten? Was ist allen besonders wichtig? Was können wir heute tun, damit unsere Wünsche Wirklichkeit werden? Überlegen Sie gemeinsam.

Modul 1, Möglichkeiten der Beteiligung, S. 38/39

Modul 2: Geschichte und Verantwortung

Wichtige Stationen in der Geschichte Deutschlands nach 1945



Was war die Stunde Null?

- Warum spricht man in Deutschland von der „Stunde Null“, wenn man an das Ende des Zweiten Weltkriegs denkt?
 - Sehen Sie sich die Bilder an. Überlegen Sie gemeinsam im Kurs.
 - Wie sah das Leben der Menschen in Deutschland damals aus? Wie war die politische Lage? Ordnen Sie zu.
 - Viele Städte in Deutschland waren völlig zerstört.
 - Es gab sehr wenig zu essen und die Menschen hatten Hunger.
 - Viele Menschen hatten im Krieg und auf der Flucht ihre Familien verloren.
 - Viele Männer waren im Krieg gefallen oder in Gefangenschaft.
 - Die USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion hatten Deutschland besetzt.
 - Die Siegermächte wollten in Deutschland demokratische Strukturen aufbauen.

A Sie fragten sich: „Wie können wir unsere Eltern, Brüder und Schwestern wiederfinden? Sind sie noch am Leben?“
 B Sie überlegten: „Was soll mit Deutschland als Staat passieren?“
 C Viele Menschen fragten sich: „Wo sollen wir jetzt wohnen?“
 D Die Frauen mussten allein für ihre Kinder sorgen und die kaputten Häuser wieder aufbauen. Sie fragten sich: „Wie sollen wir das allein schaffen?“
 E Sie fragten sich: „Woher sollen wir das Essen für den nächsten Tag nehmen?“
 F Sie überlegten: „Wie können wir aus den Deutschen wieder Demokraten machen?“

c Gab es in Ihrem Land auch eine „Stunde Null“? Kann ein Land wirklich bei null neu beginnen? Diskutieren Sie darüber im Kurs.

52 |

Wichtige Stationen in der Geschichte Deutschlands nach 1945

Wie war der wirtschaftliche und staatliche Wiederaufbau Deutschlands?

Bis 1990 gab es zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Deutschland und die DDR. Wie ist es dazu gekommen?

- Wie sah die Entwicklung in Westdeutschland aus? Lesen Sie und ordnen Sie die Bilder zu.

Nachkriegszeit: Die vier Siegermächte, die Alliierten, regieren nun in Deutschland. Sie teilen das Land in vier Besatzungszonen und Berlin in vier Sektoren. In Nürnberg beginnen die Prozesse gegen die NS-Kriegsverbrecher.

Ost-West-Konflikt: Doch die Sowjetunion und die USA werden bald zu Konkurrenten. Ihre Ideen über Politik und Wirtschaft sind zu unterschiedlich: In der Sowjetunion wird die sozialistische Planwirtschaft, in den USA der Kapitalismus und die Demokratie als richtiges System angesehen. Der Kalte Krieg beginnt und der „Eiserne Vorhang“ wird als Grenze zwischen den Staaten errichtet.

Wirtschaftshilfe und Luftbrücke: Die USA beginnen, die Westzonen mit Hilfe des Marshall-Plans wirtschaftlich aufzubauen. 1948 wird in Westdeutschland eine neue Währung eingeführt: die D-Mark. Durch beide Maßnahmen verbessert sich die Lage der Menschen im Westen. Der Wiederaufbau beginnt. Die Sowjetunion reagiert auf die Einführung der neuen Währung verärgert und blockiert alle Straßen nach Westberlin. Die Bevölkerung ist fast ein Jahr lang isoliert und wird v.a. von britischen und amerikanischen Flugzeugen mit Lebensmitteln versorgt.

Grundgesetz: Westdeutschland soll wieder eine Republik werden und eine Verfassung erhalten: das Grundgesetz. Es wird am 23. Mai 1949 verkündet. Die Grund- und Menschenrechte sind die Basis des neuen Staates. Sie gelten für alle: die Staatsorgane und die Bürger.

Neuer Staat im Westen: Aus den Westzonen entsteht ein neuer Staat, die Bundesrepublik Deutschland. Die Hauptstadt ist Bonn. Erster Bundeskanzler wird Konrad Adenauer (CDU). Politisch, wirtschaftlich und später auch militärisch orientiert sich die Bundesrepublik an den westlichen Staaten unter der Führung der USA.

Wirtschaftswunder: Den Menschen geht es ab den 50er Jahren besser. Sie können sich jetzt wieder mehr leisten. Die westdeutsche Wirtschaft wird immer stärker und man benötigt Arbeitskräfte aus anderen Ländern. Aus Italien kommen die ersten „Gastarbeiter“.

Neue Ostpolitik: Anfang der 70er Jahre besucht Bundeskanzler Willy Brandt (SPD) die DDR und andere sozialistische Staaten. Er möchte das Verhältnis zu den östlichen Nachbarn Deutschlands verbessern und durch intensive Gespräche den Kalten Krieg überwinden. Ein wichtiges Zeichen ist der Kniefall vor dem Ghetto-Mahmal in Warschau. Damit bittet Willy Brandt Polen um Vergebung für die Verbrechen des Nationalsozialismus.

53 |

Modul 2: Geschichte und Verantwortung

3 Wie sah die Entwicklung in Ostdeutschland aus? Ordnen Sie die Überschriften zu.

A. Der Bau der Berliner Mauer | B. Die Planwirtschaft und ihre Folgen |
 C. Die DDR wird gegründet | D. Ein schwieriger Neuanfang |
 E. Einsparungspolitik | F. Der Volksaufstand

- Im Gegensatz zu den Westzonen erhält die Sowjetische Besatzungszone in der Nachkriegszeit keine Wirtschaftshilfe. Die Siegermacht Sowjetunion lässt Fabriken und Eisenbahnschienen abbauen und in die Sowjetunion schicken. Deshalb ist der wirtschaftliche Wiederaufbau schwieriger und langsamer als in der Bundesrepublik Deutschland.
- Am 7. Oktober 1949 entsteht auch im Osten des besetzten Deutschlands ein neues Land, ein sozialistischer Staat nach dem Vorbild der Sowjetunion: die DDR. Das ist die Kurzform für „Deutsche Demokratische Republik“. Die DDR ist aber nicht demokratisch, da nur eine Partei, die SED, die politische Macht hat. Menschen, die anders denken, werden vom Ministerium für Staatssicherheit (Stasi) überwacht.
- In dem neuen Land DDR gibt es keine freie Marktwirtschaft. Die meisten Betriebe und Läden gehören dem Staat. Man stellt Fünfjahrespläne für die Entwicklung der Wirtschaft auf. Aber: die Planwirtschaft ist nicht sehr erfolgreich.
- Am 17. Juni 1953 kommt es in der DDR zu Protesten und Streiks. Die Menschen sind unzufrieden: Es gibt Versorgungsprobleme und sie sollen immer mehr arbeiten, um den Fünfjahresplan zu erfüllen. Die Regierung hat Angst vor einer Revolution und ruft die Sowjetunion zur Hilfe. Russische Panzer beenden die Proteste.
- Zwischen 1949 und 1961 verlassen über drei Millionen Menschen die DDR. Sie sind nicht einverstanden mit dem politischen System. Am 13. August 1961 lässt die Regierung eine Mauer zwischen Ost- und West-Berlin bauen. Man will verhindern, dass noch mehr Leute in den Westen gehen. Weil es einen Mangel an Arbeitskräften gibt, engagiert man Vertragsarbeiter aus Polen, Mosambik und Vietnam.
- Seit dem Besuch von Bundeskanzler Willy Brandt in der DDR sprechen die Regierungen in Bonn und Ost-Berlin wieder miteinander. Sie wollen stärker zusammenarbeiten. 1973 schließen sie einen Grundlagenvertrag. Darin erkennen sie sich gegenseitig als Staat an. Eine Wiedervereinigung in der Zukunft soll aber möglich bleiben.

4 Welche Folgen hatte die Teilung Deutschlands für viele Familien? Lesen Sie die Aussagen von Lily Wagner und Herbert Meier. Zu welchen Ereignissen aus Aufgabe 3 passen sie? Tragen Sie die Zahlen ein.

Mene Bruder im Osten schreibt, dass er stolz ist auf sein neues Land. Aber er ist ein bisschen unglücklich, was sie da machen?

Ich habe lange nichts von meinem Bruder gehört. Hoffentlich geht es ihm gut. Die Bilder vom Volksaufstand in der DDR sehen sie schrecklich.

Der Krieg ist jetzt drei Jahre vorbei, aber meine Schwester und ihrer heimlich im Westen geht es schon viel besser als uns hier.

Mene Schwester im Westen hat jetzt ihr eigenes Schuhgeschäft. Sie ist begeistert von der freien Marktwirtschaft.

Sieht es die Mauer gibt, haben ich meine Schwester und ihre Kinder nicht mehr gesehen. Die ich zwei Gräber jetzt schon verlegt?

Schöne, dass jetzt alles besser regiert ist. Mein Bruder hat mich endlich zu mir kommen. Ich habe zwei so lange nicht gesehen.

54 |

Modul 2: Fit für Deutschland? – Das muss ich wissen

Das geschah in der Nachkriegszeit...

8. Mai 1945: Der Krieg ist zu Ende. Man spricht von der Stunde Null.

Die alliierte Besatzung regiert in Deutschland.

Der Ost-West-Konflikt beginnt. Man spricht vom Kalten Krieg.

Deutschland zerfällt in zwei Teile.

Das geschah im Westen Deutschlands...	Das geschah im Osten Deutschlands...
Der westdeutsche Staat entsteht nach dem Modell einer parlamentarischen Demokratie.	Der ostdeutsche Staat entsteht nach dem Modell eines sozialistischen Staates.
Westdeutschlands Wirtschaft wird nach dem Modell der sozialen Marktwirtschaft aufgebaut.	Ostdeutschlands Wirtschaft wird nach dem Modell der Planwirtschaft aufgebaut.
23. Mai 1949: Das Grundgesetz wird verkündet, Gründung der Bundesrepublik Deutschland.	7. Oktober 1949: Die Deutsche Demokratische Republik (DDR) wird gegründet.
Die Bundesrepublik Deutschland wird in den westlichen Block mit der Führungsmacht USA integriert. (Militärbündnis: NATO)	Die DDR wird in den Ostblock mit der Führungsmacht Sowjetunion integriert. (Militärbündnis: Warschauer Pakt)
50er Jahre: Das Wirtschaftswunder bringt Wohlstand.	17. Juni 1953: In der DDR findet ein Volksaufstand statt.
Beginn der 70er Jahre: Bundeskanzler Brandt wagt eine neue Ostpolitik.	13. August 1961: Die Berliner Mauer wird gebaut.
	19. März 1970: Willy Brandt besucht die DDR.

In Deutschland und Europa beginnt eine Politik der Entspannung.

21. Juni 1973: Der Grundlagenvertrag zwischen beiden deutschen Staaten wird geschlossen.

9. November 1989: Die Grenze wird geöffnet. Man spricht vom Mauerfall.


Bearbeiten Sie folgende Testfragen: 50, 151, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 199, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 217, 288, 299, 300

Alliierte: 167, 168, 177 • Stunde Null: 184 • Gründung Bundesrepublik: 169 • Adenauer: 165, 180 • soziale Marktwirtschaft: 50, 171 • DDR: 172, 174, 186, 187, 190, 199, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 299 • SED: 182 • Luftbrücke: 189 • Eiserner Vorhang: 189 • Mauerbau: 181, 188, 189 • Ostpolitik/Willy Brandt: 181, 211 • Wirtschaftswunder: 183 • Gastarbeiter: 299, 300

55 |

Modul 2: Geschichte und Verantwortung

Leben im wiedervereinigten Deutschland und in Europa



Wie kam es zur Wiedervereinigung? Wie leben die Menschen heute zusammen?

- Heute sagt man: Am 9. November 1989 ist die Mauer „gefallen“. Was wissen Sie darüber? Was haben Sie damals gemacht?
- Wie wurde aus zwei deutschen Staaten wieder ein Staat?
 - Sehen Sie sich die Bilder an. Von welchen Ereignissen wird berichtet?
 - Ordnen Sie die Texte den Bildern zu.

A Am 7. Oktober 1989 wird die DDR 40 Jahre alt. Auch während der Feierlichkeiten gehen die Demonstrationen gegen die DDR-Führung weiter. Am 18. Oktober tritt Staatschef Erich Honecker von allen Ämtern zurück. Die neue Regierung in Ost-Berlin verliert bald die Kontrolle über die Ereignisse. Am 9. November 1989 eilen tausende Ost-Berliner an die Grenzen. Sie haben im DDR-Fernsehen gehört, dass sie ohne Antrag ins Ausland reisen dürfen. Die Grenzsoldaten öffnen die Grenzübergänge. Die DDR verändert sich politisch von einer Diktatur zu einer Demokratie. Diese Veränderung bezeichnet man als „die Wende“.

B Es finden politische Gespräche statt. Das Ziel von Bundeskanzler Helmut Kohl (CDU) ist die deutsche Einheit. Am sogenannten „Runden Tisch“ beraten Parlamentarier aus beiden Teilen Deutschlands darüber. Durch den Staatsvertrag vom 1. Juli 1990 werden die beiden deutschen Staaten zu einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion. Die D-Mark wird jetzt auch in der DDR Zahlungsmittel.

C Seit 1985 ist Michail Gorbatschow Generalsekretär der Kommunistischen Partei in der Sowjetunion. Seine neue Außenpolitik bringt das Ende des Ost-West-Konfliktes. Dadurch wird die Wiedervereinigung Deutschlands möglich.

D Die wirtschaftliche Lage in der DDR wird schlechter. Immer mehr Menschen wollen das Land verlassen und fliehen über Ungarn und Österreich in die Bundesrepublik. Aber nicht alle DDR-Bürger wollen ihr Land verlassen. Viele möchten bleiben und die DDR verändern. In Leipzig finden die Montagsdemonstrationen statt. Im Oktober 1989 nehmen 70.000 Menschen daran teil.


E Die letzte Entscheidung aber haben die Alliierten. Im Sommer 1990 finden Gespräche zwischen den zwei deutschen Staaten und den vier Siegermächten des Zweiten Weltkriegs statt. Das Ergebnis ist der 2+4-Vertrag. Durch diesen Vertrag wird Deutschland wieder ein souveräner Staat. Am 31. August wird der Einigungsvertrag zwischen beiden deutschen Staaten unterzeichnet. Am 3. Oktober gibt es die DDR nicht mehr. Sie wird Teil der Bundesrepublik Deutschland, die nun rund 80 Millionen Einwohner hat. Die neue Hauptstadt wird Berlin.

56

Modul 2: Geschichte und Verantwortung

Modul 2: Geschichte und Verantwortung

Die EU – warum ist ein vereintes Europa wichtig?



- Europa – eine Idee, viele Länder
 - Welche Länder und Städte Europas haben Sie schon besucht? Was hat Sie beeindruckt? Worüber waren Sie erstaunt? Berichten Sie im Kurs.
 - Wie heißen die Nachbarländer von Deutschland? Welches Nachbarland gehört nicht zur Europäischen Union?
- Warum schlossen sich die Staaten Europas zusammen? Was waren die Motive? Wie sieht die Zusammenarbeit aus? Lesen Sie und ergänzen Sie den Text.

europäische Integration | Europäische Union | Frieden und Sicherheit | gemeinsame Werte | Lebensverhältnisse | wirtschaftliche Zusammenarbeit | Euro | des Europäischen Parlament

Nach den beiden Weltkriegen sollte in Europa endlich _____ geschaffen werden. Schon 1952 wurde die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl gegründet. Fünf Jahre später gründeten Belgien, die BRD, Frankreich, Italien und Luxemburg und die Niederlande die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die 1993 in _____ (EU) umbenannt wurde.

Zu Beginn stand die _____ im Vordergrund. Damit wollte man die Lebensbedingungen der Menschen in Europa verbessern. In den Römischen Verträgen von 1957 wird festgelegt: Die Staaten Europas sollen sich in Zukunft enger zusammenschließen und gemeinsame Interessen vertreten. Dafür wollen sie Schritte für Schritt nationale Kompetenzen abgeben und gemeinsame Beschlüsse fassen, um die _____ zu erreichen.


Heute gehören 28 Länder zum vereinten Europa. Die EU-Organen arbeiten in Brüssel, Luxemburg und Straßburg. In Straßburg tagt _____, es wird alle fünf Jahre gewählt.

Seit 2002 bezahlt man in Deutschland mit dem _____, der die alte Währung DM ablöst. Inzwischen gehören 18 Länder zur Eurozone.

Für alle Mitgliedsländer sind aber auch _____ wichtig: Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, Freiheit und Menschenrechte. Die EU hat damit begonnen, auf dem Gebiet der Außen- und Sicherheitspolitik enger zusammenzuarbeiten. Eine Aufgabe für die Zukunft ist es, auch die _____ der Menschen in Europa anzugehen, um die soziale Integration zu verwirklichen.
- Was denken die Menschen in Ihrem Heimatland über Europa und die EU? Welche Vorteile hat die EU? Gibt es auch Nachteile? Was meinen Sie? Diskutieren Sie im Kurs.

58

Leben im wiedervereinigten Deutschland und Europa



- Was wissen Sie über die Lebenssituation der Menschen im wiedervereinigten Deutschland? Gibt es Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern?
- Welche wirtschaftlichen Folgen hatte die deutsche Einheit? Ordnen Sie zu.
 - Nach der Wiedervereinigung brauchte die Bundesregierung sehr viel Geld, ...
 - Die Bürger in ganz Deutschland mussten deshalb ...
 - Viele Betriebe in den neuen Ländern waren nicht rentabel, deshalb ...
 - Es kam zu Massenterassungen und ...
 - Weil es nicht genug Arbeits- und Ausbildungsstellen gab, ...
 - Noch heute verdienen viele Menschen in den neuen Bundesländern ...
 - Es gibt noch Unterschiede zwischen Ost und West,
- viele Menschen verloren ihren Arbeitsplatz.
- weniger Geld als die Menschen im Westen.
- aber die Lebensverhältnisse gleichen sich immer mehr an.
- höhere Steuern zahlen.
- gingen viele junge Leute in die alten Bundesländer.
- mussten sie schließen.
- um die Wirtschaft in den neuen Bundesländern wieder aufzubauen.

5 Durch den Fall der Mauer ist die staatliche Einheit Deutschlands 1990 Wirklichkeit geworden. Viele Jahre hat man danach gesprochen, dass die „Mauer im Kopf“ aber noch weiter existiert. Gibt es sie noch?

a Was zeigen die Äußerungen von Menschen aus den alten und neuen Bundesländern? Lesen Sie und sprechen Sie im Kurs.

Unter Nachbarn kommt uns Erfurt. Er ist sehr nett. Wir sagen freitags immer zusammen an der Alster hier in Hamburg.

Wir haben seit 19 Jahren in Norddeutschland gelebt. Hier sind wir noch nicht ganz dazu. Die Leute lassen uns spüren, dass wir aus dem Osten sind.

Wir arbeiten in Sachsen. Aber uns gefällt es hier nicht. Wir sind froh, wenn wir vom Wochenende zurück nach München fahren können.

Ich komme aus Dresden und studiere in Stuttgart. Für meine Generation spielt das Ost-West-Deinert keine Rolle mehr. Außerdem gibt es auch Unterschiede zwischen Nord und Süd.

b Was kann man tun, um Fremdheit zu überwinden? Welche Verhaltensweisen sind dabei hilfreich, welche nicht? Diskutieren Sie.

Modul 3: Interkulturelle Kompetenz, S. 3

Modul 2 Fit für Deutschland? – Das muss ich wissen

Modul 2 Fit für Deutschland? – Das muss ich wissen

Etappen auf dem Weg zur Wiedervereinigung

- Ende des Kalten Krieges durch Gorbatschows Westpolitik
- Mauerfall am 9. November 1989
- schwierige wirtschaftliche Lage in der DDR
- Staatsvertrag zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland
- 2+4-Vertrag mit den Siegermächten
- Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990

Bundeskanzler Helmut Kohl gilt als „Kanzler der Einheit“. Für seine Verdienste um Deutschland und Europa bekam er 1998 das Bundesverdienstkreuz.

Die Europäische Union

Zahlen und Fakten

1957 Römische Verträge: Belgien, die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande gründen die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG).

1992 Vertrag von Maastricht: Die EU soll zu einer politischen Union zusammenwachsen.

2002 Der Euro wird als gemeinsame Währung eingeführt.

2013 Die EU hat 28 Mitgliedsstaaten. 500 Millionen Menschen leben in der EU.

Motive / Ziele der europäischen Integration

- Frieden und Sicherheit für Europa
- Wohlfahrt für die Menschen in Europa
- Sicherung und Aufbau demokratischer Strukturen in Europa

Bereiche der europäischen Integration

wirtschaftliche Integration: z.B. gemeinsame Zollunion, gemeinsamer Binnenmarkt, Währungsunion
politische Integration: z.B. durch gemeinsame EU-Organen: EU-Parlament, EU-Rat, Kommission, Gerichtshof, Rechnungshof
rechtliche und politische Integration: z.B. Zusammenarbeit bei Gerichtsverfahren und Strafverfolgung
außen- und sicherheitspolitische Integration: z.B. Einsatz von Wahlbeobachtern
soziale Integration: Zukunftsprojekt der EU, z.B. Mindeststandards für Arbeitnehmer/innen
Schengener Abkommen: EU-Bürger/innen können innerhalb Europas ohne Passkontrollen an den Grenzen reisen.

Europäisches Parlament / Europawahl

Im Europäischen Parlament sitzen 751 Abgeordnete. Es wird alle fünf Jahre von den Wahlberechtigten in den EU-Ländern gewählt. Der Sitz des Europäischen Parlaments ist in Straßburg. Weitere Arbeitsorte sind Luxemburg und Brüssel.

Bearbeiten Sie folgende Tezfragen: 102, 166, 173, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 215, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Montagsdemonstrationen: 166, 206 • Mauer / Mauerfall: 191, 193 • die Wende: 196 • Beitritt DDR: 204, 228 • DDR / neue Bundesländer: 192, 193, 197, 198, 200, 201, 218 • Deutsche Einheit: 194, 219 • Helmut Kohl: 215 • Bundesverdienstkreuz: 102 • Europäische Union: 173, 205, 224, 226, 231, 235, 236, 240 • Römische Verträge: 227, 239 • Europäisches Parlament: 230, 232, 234, 238 • Nachbarländer: 222, 223, 235, 237, 239, 240 • Schengener Abkommen: 238

6.1.4 Erinnerungsorte Kursbuch

1. Teil: Geschichte: Erinnern – Gedenken – Vergessen AB 1

„Was heute noch Zukunft ist, ist morgen schon Gegenwart
und bald darauf Vergangenheit – oder sogar Geschichte?“

- Denken Sie zuerst über das Zitat und die folgenden drei Fragen nach und machen Sie sich Notizen dazu. Besprechen Sie dann in Ihrer Arbeitsgruppe Ihre Ergebnisse.
 - Was bedeutet für Sie persönlich Geschichte?

Geschichte bedeutet für mich:

- Gibt es ein **persönliches Ereignis** aus Ihrem Leben, an das Sie sich besonders erinnern?
- Haben Sie Erinnerungen an ein **geschichtliches Ereignis**, das Sie erlebt haben und das für Sie von besonderer Bedeutung ist?

Redemittel: über Geschichte/Erinnerungen sprechen

Ich erinnere mich an ...

Ich erinnere mich genau / nur ungenau / dunkel / undeutlich / ganz deutlich / nur schwach / daran, wie / als ...

Ich habe (keine) Erinnerung an den Tag, an dem ... / als ...

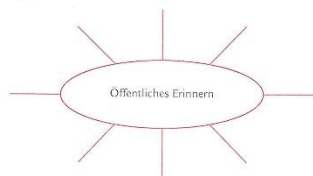
Die Erinnerung an ...

... erinnert an/sich zum Gedenken an ...

Es ist wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass ...

Wenn ich an ... zurückdenke, / auf ... zurückblicke, ...

- Formen öffentlichen Erinnerns:** In welcher Form erinnern Nationen an bedeutende historische Ereignisse oder Personen? Sammeln Sie in Ihrer Arbeitsgruppe einige Ideen. Berichten Sie dann darüber, an welche Ereignisse in welcher Form in Ihrem Land erinnert wird.



13 | Berliner Mauer

1. Teil: Einführung: Die Bernauer Straße in Berlin

Arbeitsaufträge zu den Fotos

Alle Fotos sind in der Bernauer Straße bzw. ganz in der Nähe am Grenzübergang Bornholmer Straße im Norden Berlins aufgenommen worden, aber zu verschiedenen Zeiten.



(Weitere Fotos, ein Stadtplanausschnitt, Wortschatz: AB 1, ZM 1)

- Suchen Sie als erstes die Bernauer Straße auf dem Stadtplanausschnitt. Was ist das Besondere ihrer Lage?
- Betrachten Sie dann die Fotos und beschreiben Sie möglichst genau, was Sie dort sehen. Denken Sie an: Gebäude, Gegenstände, Menschen, Atmosphäre. Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Fotos.
- Bringen Sie die Fotos in eine zeitliche Reihenfolge. (Es gibt Fotos aus der Zeit vor 1961, von 1961 und von 1989.)
- Formulieren Sie Bildunterschriften zu vier der Fotos, in denen Sie die jeweilige Atmosphäre des Fotos berücksichtigen. Schreiben Sie Ihre Texte und das vermutete Datum zu dem Foto dazu.
- Gehen Sie dann herum und vergleichen Sie Ihre Lösung mit der Lösung der anderen.

Wortschatz-Hilfen

fröhlich od. gefährlich schokierend friedlich normales städtisches Leben geschäftig tot tröstlich
armutsvoll eng leer begrenzt traurig fröhlich neugierig glücklich gespenstisch kriegerisch
unglücklich bewegt unfassbar überrascht grausam empört explosiv entsetzt wütend verblüfft
gerührt gerührt

Erinnerung an den Mauerbau: AB 2

Walter Momper (2. v. links) berichtet über seinen Besuch am Brandenburger Tor am 10.11.1989 mit Willy Brandt (vorn).



19 | Berliner Mauer

Berliner Mauer

Einleitung

Niveaustufe	Dauer der Einheit
B2	8-10 UE

Der Ort

Die Berliner Mauer und mit ihr die Teilung Berlins, Deutschlands und Europas, die sie symbolhaft steht, nimmt im kommunikativen Gedächtnis der Deutschen eine herausragende Stellung ein. Trotz der – in historischen Dimensionen – kurzen Zeit, die seit dem Mauerfall vergangen ist, war die Erinnerung an die Mauer bzw. an das Leben mit ihr bereits verschiedenen Veränderungsprozessen unterworfen – von überwältigender Freude beim Mauerfall bis zum Eingeständnis einer weiterhin existierenden „Mauer in den Köpfen“. Die Frage nach der Gestaltung der Mauer-Erinnerung im Stadtraum ist bis heute offen.

Diese Veränderungsprozesse in der Erinnerung sind für Außenstehende erst dann verständlich, wenn sie etwas über den Mauerbau und das Leben mit der Mauer aus verschiedenen Perspektiven wissen.

Behandelte Epochen Lernziele

Geschichte nach 1945, insbesondere 1961–1989; Konsequenzen bis heute
inhaltlich: Die Lernenden erwerben in eigenständiger Gruppenarbeit nötiges Faktenwissen über das „Gebäude“ Mauer, über die deutsche Teilung und ihre konkreten Ausformungen. Sie erarbeiten sich verschiedene Perspektiven auf den Mauerbau, das alltägliche Leben mit der Mauer sowie den Mauerfall und erkennen, wie die starke Emotionalität beim Mauerbau das Verschwinden der Mauer nach 1989 und die verspätet einsetzende öffentliche Erinnerung daran mit verursacht.

sprachlich: Die Lernenden sprechen über Emotionen. Sie trainieren ihr Leseverständnis und üben die Präsentation selbst erarbeiteter Inhalte.

Aufbau der Einheit

- Einführung: Erinnerung und Emotionen am Beispiel der Mauer
- Arbeit in Arbeitsgruppen zu folgenden Themen:
 - Mauerbau
 - Alliierte Politik
 - Alltägliches Leben mit der Mauer
 - Mauerfall
- Arbeitsergebnis: Präsentationsplakat
- Abschluss: Aufgreifen der Einstiegsdiskussion: Wie erinnern sich die Deutschen heute an die Mauer?
- Weiterführende Aufgaben: Essay / Interviewprojekte

Fotos, Hörtexte (z. B. Rundfunkreportagen von RIAS Berlin, Willy-Brandt-Rede, Zeitungen-Berichte), Statistiken, Zeitungartikel und wissenschaftliche Texte

Methoden

Wichtigstes methodisches Element dieser Einheit ist eine längere, produktorientierte Gruppenarbeitsphase zu vier verschiedenen Themen. Hier liegt der Hauptfokus an historischen Informationen (Produkt: Präsentationsplakat für alle). Nur für Einführung und Schluss findet die Großgruppe zusammen. Durch genau formulierte handlungsorientierte Arbeitsanweisungen werden die Lernenden bei der selbstständigen Arbeit angeleitet und begleitet.

18 | Berliner Mauer

2. Teil: Arbeit in den Arbeitsgruppen:

AG 1: Der Mauerbau

Ihre Leitfragen

- Warum ist die Mauer überhaupt gebaut worden?
- Wie sah sie aus?
- Wie haben die Berliner den Mauerbau erlebt?

Tipp für die Bearbeitung der Materialien:

- Unterscheiden Sie genau zwischen Fakten, Gefühlen und Interpretationen!
- Klären Sie zuerst die Fakten: Was erfahren Sie an „harten“ Informationen (nicht Gefühle oder Interpretationen) über die Mauer?
- Gefühle: Was bedeutete der Mauerbau für die Menschen in Ost- und Westberlin? Machen Sie eine Liste mit konkreten Beispielen, in der Sie Ängste, Verluste, Einschränkungen, Probleme aufzählen.
- Interpretationen: Machen Sie als Hilfe für die Arbeit eine tabellarische Übersicht über die unterschiedliche Bewertung des Mauerbaus, z. B. so:

Bewertung des Mauerbaus	... im Osten	... im Westen
1961		
Jahre/Jahrzehnte später		

Statistische Daten zur Mauer (Stand vom 31.7.1989)

Länge der Mauer zwischen Berlin (West) und Berlin (Ost): 43,1 km

Länge der Mauer zwischen Berlin (West) und der DDR: 111,9 km

Gesamtlänge: 155,0 km

Betonplatten mit Rohrauflege	106,0 km
Metallgitterzaun	66,5 km
Reste von Häuserfronten,	0,5 km
Grundstücksmauern	
Beobachtungstürme	302
Bunker	20
Hundelaufanlagen	259
Kraftfahrzeug-Sperrgräben	105,5 km
Kontakt- bzw. Signalzaun	105,5 km
Kolonnenweg	124,3 km

Pressestimmen zum Mauerbau Ost – West

Sächsische Zeitung (Dresden, DDR):

„Ein Sieg des Friedens.“

Tagesspiegel (West-Berlin):

„Mit einer Frivolität ohne Beispiel haben Chruschtschow und Ulbricht über das Wochenende die Sowjetzone und den Ostsektor von Berlin in ein riesiges Konzentrationslager verwandelt und sechzehn Millionen Menschen hinter den Stacheldraht der kommunistischen Diktatur gepresst.“

aus: Lapp, Peter J./Rüter, Jürgen: Die Grenze. Ein deutsches Bauwerk. Berlin 1997, S. 166.

Materialien (u. a. Fotos, Hintergrundtext, Daten, Statistiken, Reportagen): AB 4–6 3, 4, 5, 6

20 | Berliner Mauer

2. Teil: AG 2: Tägliches Leben mit der Mauer

Ihre Leitfragen

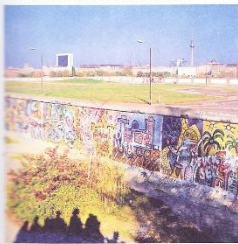
Wie haben die Berliner mit der Mauer gelebt? Was für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen West- und Ostberlinern, bezogen auf das Leben mit der Mauer, gibt es?

Tipps für die Bearbeitung der Materialien:

- Klären Sie, wann wer wen besuchen durfte bzw. nicht besuchen durfte!
- Stellen Sie eine Beziehung her zwischen den Mauertoten und den Berichten über das Leben mit der Mauer. Wie passen Schrecken und Normalität zusammen?
- Machen Sie sich als Hilfe eine Tabelle, in die Sie die wichtigsten Informationen eintragen, etwa so:

	Fakten / Daten	Gefühle / Atmosphäre in West-Berlin	Gefühle / Atmosphäre in Ost-Berlin
60er Jahre			
70er und 80er Jahre			

- Achten Sie immer besonders auf Empfindungen und Gefühle! Suchen Sie dabei auch nach Gründen, warum die genaue Zahl der Mauertoten bis heute für Diskussionen sorgt und genauestens erforscht wird.



Christina J. (Ost-Berlin): „Ich bin persönlich sehr wenig mit der Mauer konfrontiert worden.“ – ein Bericht über das Leben mit der Mauer aus Ostberliner Sicht.

weitere Materialien (u. a.: Stadtplan, Statistik, Zeitungsbericht, Texte):



2. Teil: AG 3: Alliierte Politik in Berlin

Ihre Leitfragen

Welche Bedeutung hatten die vier alliierten Mächte in Berlin? Welche Auswirkungen hatte die „große Politik“ (der Kalte Krieg) auf das Leben in Berlin?

Tipps für die Bearbeitung der Materialien:

- Erarbeiten Sie sich die Bedeutung des Mauerbaus für die Sowjetunion und für die westlichen Alliierten. Machen Sie sich als Hilfe bei der Arbeit eine Tabelle mit Ihren Informationen, etwa so:
- | | Bedeutung / Stimmung |
|--|----------------------|
| Deutsche (so weit Sie das wissen/vermuten) | |
| Wes.-Alliierte | |
| Sowjetunion / DDR | |
- Im Oktober 1961 gab es eine gefährliche Panzerkonfrontation am Checkpoint Charlie (vgl. Bild oben). Bearbeiten Sie den Text und suchen Sie die Punkte heraus, an denen sich die komplizierte Viermächteabstimmung zeigt. Schreiben Sie eine Zusammenfassung der Ereignisse.
 - Hören Sie die Rede von Willy Brandt. 10 und vervollständigen Sie die Grafik zum Viermächteabkommen.
 - Fall der Mauer und Wiedervereinigung: Erstellen Sie aus Ihren Informationen eine Tabelle, in der Sie auflisten, was die Deutschen, die westlichen Alliierten bzw. die Sowjetunion gefürchtet, gewonnen oder anderen zugesprochen haben.

Materialien (u. a.: Fotos, Zitate, Daten, Texte, eine Rede, Karikaturen):



22 | Berliner Mauer

2. Teil: AG 4: Mauerfall

Ihre Leitfragen

Welche Gründe haben zum Mauerfall geführt? Welche Gefühle hat der Mauerfall ausgelöst? Was für Prognosen für die Zukunft gab es 1989/1990?

Tipps für die Bearbeitung der Materialien:

- Berücksichtigen Sie – getrennt voneinander – die Fakten des Mauerfalls und die Gefühle der Menschen.
- Es gibt zwei Hauptgründe für den Mauerfall: Menschen, die aus der DDR flohen, und andere, die bewusst dabliefen. Stellen Sie beide Gründe, ihren Zusammenhang und ihre zeitliche Entwicklung deutlich auf einem Plakat dar!
- Willy Brandt und Richard von Weizsäcker freuen sich über den Mauerfall und waren zugleich: Wowo? 13 Vergleichen Sie diese Sorgen mit dem kurzen Text von Margret Boveri aus dem Jahr 1962.
- Die Karikatur aus dem Jahr 1996 knüpft an das Jahr 1989 an. Wie?
- Passt diese Karikatur zu Ihren Ergebnissen über das Jahr 1989?
- Im Internet finden Sie Video-Sequenzen zu den Ereignissen des Mauerfalls, z. B. auf <http://www.chronik-der-mauer.de>

Kommentare zum 9.11.1989

„Für viele Polen würde Deutschlands Wiedervereinigung ein Problem, wenn damit die politischen Grenzen unsicher würden.“

Krzysztof Skubiszewski, polnischer Außenminister

„Ein dramatisches Ereignis für Ostdeutschland und selbstverständlich für die Freiheit.“

George Bush, US-Präsident

„Ein gigantisches Ereignis, wenn die Mauer fällt, wird es keinen Krieg mehr geben.“

Michel Rocard, französischer Premierminister

„Es eröffnen sich Chancen für die Überwindung der Teilung Europas und damit unseres Vaterlandes.“

Helmut Kohl, Bundeskanzler der BRD

Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (3.10.1990)

„Für die Deutschen in der ehemaligen DDR ist die Vereinigung ein täglicher, sie ganz unmittelbar und persönlich berührender existentieller Prozess der Umstellung. Das bringt oft übermenschliche Anforderungen. (...) Bei den Menschen im Westen war die Freude über den Fall der Mauer unendlich groß. Dass aber die Vereinigung etwas mit ihrem persönlichen Leben zu tun haben soll, ist vielen nicht klar und sogar höchst unwillkommen. Sie darf es nicht bleiben. (...)“

Materialien (u. a.: Fotos, Texte, Statistik, Karikaturen):



3. Teil: Präsentation der Arbeitsergebnisse

Ziel der Arbeitsgruppenarbeit

Am Ende Ihrer Arbeit sollen die wichtigsten Informationen auf einem großen Plakat in Form einer Zeile eingetragen werden. Die Informationen aus allen AGs stehen dort gemeinsam. Das Plakat soll möglichst auch ohne viel Erklärung verständlich sein. Es ist also sehr wichtig, welche Informationen Sie wie aufschreiben.

Tipps zum Erstellen eines Plakats:

Anschließend werden die Arbeitsergebnisse präsentiert.



4. Teil: Abschlussdiskussion

- Warum war die Erinnerung Willy Brandts an den Mauerbau so emotional?
- Überprüfen Sie Ihre Hypothesen vom Anfang!
- Wie erinnern sich die Deutschen heute an die Mauer?

Schriftliche Hausaufgabe:

Jan Assmann, Ägyptologe, über das Erinnern: In der Erinnerung wird Vergangenheit rekonstruiert. In diesem Sinne ist die These gemeint, dass Vergangenheit dadurch entsteht, dass man sich auf sie bezieht.

Erläutern Sie dieses Zitat am Beispiel der Berliner Mauer, aber suchen Sie auch ein Beispiel aus Ihrer eigenen Erfahrung oder aus der Geschichte Ihres Landes. Schreiben Sie einen Text von ungefähr 400 Wörtern.


weitere Materialien und Aufgaben für Abschluss und Weiterführung des Themas:

24 | Berliner Mauer

Zusatzmaterial (in Auswahl, Quelle: beiliegende Dokumenten CD)¹⁰²

¹⁰²Die Dokumenten-CD stellt den Lehrer und Lerner 19 Arbeitsblätter mit insgesamt 51 Seiten zur Verfügung. Aus forschungspraktischen Gründen musste das Korpus eingeschränkt werden.

Arbeitsblatt 2:

„Walter Momper berichtet über seinen Besuch am Brandenburger Tor am 10.11.1989 mit Willy Brandt“ 

2

Willy Brandt:

1913–1992; Sozialdemokrat; während der NS-Zeit in Norwegen im Exil; Regierender Bürgermeister von West-Berlin 1957–1966; Bundeskanzler 1969–1974; SPD-Vorsitzender 1964–1987; 1971 Friedensnobelpreis für seine Entspannung- und Ostpolitik; Präsident der Sozialistischen Internationale 1976–1992.

Walter Momper:

geb. 1945 in Niedersachsen (im Westen Deutschlands); Studium in Berlin; Sozialdemokrat; 1989–1991: Regierender Bürgermeister West-Berlins

Die Situation:

In der Nacht vom 9. auf den 10. November 1989 wird die Mauer geöffnet. Viele Menschen klettern in dieser Nacht und am folgenden Tag aus lauter Freude auf die Mauer am Brandenburger Tor. Das ist eine gefährliche Situation, weil dadurch der Souveränitätsanspruch der DDR als Staat verletzt wird. Deshalb versuchen Brandt und Momper, die Leute zu überzeugen, von der Mauer herunter zu kommen.



Das Foto zeigt Brandt (vorn) und Momper bei einer Kundgebung vor dem Schöneberger Rathaus am 10.11.1989 © dpa

- Welche Empfindungen kommen in diesem kurzen Ausschnitt vor? Machen Sie eine Liste!

- Wer hat diese Empfindungen?

Brandt	Momper	Menschen auf der Mauer
--------	--------	------------------------

- Ordnen Sie die Empfindungen zeitlich zu:

1961	1989
------	------

- Momper sagt zweimal, dass er „das“ gar nicht beschreiben kann. Was meint er damit? Was unterscheidet seine Erfahrung von der Willy Brandts?

--

- Welchen Zusammenhang stellt Momper zwischen „Empfindung“ und „Erinnerung“ her?

--

- Was könnte das für die Erinnerung der Deutschen heute an den Mauerfall bedeuten?

--

1. Fotos vom Potsdamer Platz



A. Potsdamer Platz in den 20er Jahren
© ullsteinbild, Berlin; Nr. 0279238

B. Potsdamer Platz Ende der 40er Jahre
© ullsteinbild, Berlin; Nr. 0279238



C. Potsdamer Platz, 1961:
Mauer an der Sektorengrenze
© alig-images, Berlin

D. Potsdamer Platz Ende der 60er Jahre. Vor und hinter der Mauer sind die leeren S-Bahnsteigänge zu sehen.
© alig-images, Berlin



Arbeitsblatt 4: Arbeitsgruppe Mauerbau

Ihre Leitfragen

Warum ist die Mauer überhaupt gebaut worden? Wie sah sie aus? Wie haben die Berliner den Mauerbau erlebt? Wie ist der Mauerbau interpretiert worden?

Aufgaben zu den Fotos vom Potsdamer Platz

1. Welchen Eindruck über den Mauerbau und seine Folgen vermitteln die Fotos?

2. Welche Antworten können Sie schon anhand der Fotos auf Ihre Leitfragen geben?

3. Notieren Sie dann einige Hypothesen zu der Frage: Welche Aspekte des Mauerbaus werden wahrscheinlich in Ihren übrigen Materialien vorkommen?
Diese Hypothesen sollten Sie am Schluss Ihrer Arbeit nochmals ansehen.

Arbeitsblatt 6: Materialien zum Mauerbau

2. „Es war ja Kalter Krieg.“ Klaus Lohnartz, freier Bildjournalist, Berlin-West
aus: Thomas Flemming/Hagen Koch: Die Berliner Mauer. Geschichte eines politischen Bauwerks. bebra verlag 2001, S. 20

- 1 Ich bin am 12. August, einem Sonnabend, nach Westdeutschland gefahren, in meine Heimatstadt Remscheid, und wollte von dort am nächsten Tag in Urlaub. Und da höre ich am Sonntag morgen um 9.00 Uhr, als ich gerade im Remscheid mein Auto bestelle, in den Nachrichten, was über Nacht in Berlin passiert ist. Ich musste sofort versuchen, genauere Informationen zu bekommen, das ging ja damals noch nicht so schnell wie heute. Ich erinnere mich, dass ich zu meiner Oma in einen anderen Stadtteil gefahren bin, weil deren Nachbarn ein Fernsehgerät hatten. Da habe ich denn um 18.00 Uhr die ersten Bildinformationen über die Grenzsperrung bekommen und habe zu meiner Oma und zu meinen Eltern gesagt: „Ich setz mich ins Auto und fahre nach Berlin zurück, da werde ich jetzt gebraucht, da muss ich jetzt hin.“ Und ich erinnere mich auch, dass sie alle dem Weinen nahe waren und gesagt haben: „Um Gottes Willen, Junge, dahin, jetzt, wo es doch Krieg geben könnte. Stell dir vor, wenn wir uns nie wieder sehen.“ Die letzten Worte meines Vaters, bevor ich in der Nacht nach Berlin losfuhr. „Mein Junge, ich befürchte, dass ich irgendwann eine Nachricht bekomme, dass dich die Russen bei Magdeburg auf den Kartoffelfeldern eingesetzt haben.“ So ging das damals. Es war ja kalter Krieg.
- Ich bin dann die ganze Nacht durchgefahren und stand morgens um halb fünf am Potsdamer Platz. Da waren Stacheldrahtrollen, und im Abstand von 50 bis 100 Metern sah man die Vopos stehen, von NVA noch keine Spur. Und dann habe ich angefangen zu fotografieren und mich den ganzen Tag im Bereich zwischen Potsdamer Platz und Brandenburger Tor aufgehalten, denn da war eindeutig der Brennpunkt des Geschehens. Ich habe dann praktisch den ganzen Tag fotografiert und immer geschaut, wo etwas passiert.
- Konkret bezogen auf die Mauer war die Stimmungslage der Menschen Wut. Auch bei mir persönlich. Und so habe ich möglicherweise auch fotografiert. Da gab es auf westlicher Seite nicht ein Stück Sympathie für den Osten oder ein gewisses Verständnis nach dem Motto: Was sollen sie machen? Denen laufen die Leute weg ... Nein, davon war nichts zu spüren. Die allgemeine Haltung war vielmehr: Wenn denen die Leute weglaufen, dann sind sie selber schuld, dann soll das Regime für andere Verhältnisse sorgen. Niemand verlässt seine Heimat ohne Grund.
- Ich erinnere mich an die Schlagzeilen: „Der Westen tut nichts! – Adenauer spielt Bocchia – Kennedy geht segeln.“ Das war so die allgemeine Stimmung zu Anfang, das dauerte vielleicht zwei, drei Tage. Dann helfen die Ansprachen von Willy Brandt; man sah, dass die Alliierten immer noch da sind. Ich kann nicht sagen, dass man sich in West-Berlin zur damaligen Zeit richtig unsicher gefühlt hätte. Zu formulieren, man habe sich sicher gefühlt, wäre auch falsch. Irgendetwas dazwischen. Aber niemand von denen, die nachdachten, glaubte, dass dies der Zündfunke für einen Weltkrieg sein könnte – wenn beide Seiten einigermaßen bei Vernunft waren. Aber man weiß in der Politik natürlich nie, ob beide Seiten so ganz bei Vernunft sind.
- Am 15. August war ich bei der Bernauer Straße, weil dort schon einige Menschen geflüchtet waren durch die Häuser, die unmittelbar an der Grenze standen. An der Ecke Ruppiner Straße bin ich stehen geblieben und habe die Szene länger beobachtet, weil der dort stehende Volkspolizist sich mit der Hand am Stacheldraht zu schaffen machte. Ich merkte, wie der Vopo sich immer wieder umdrehte nach dem anderen Posten in der Straße. Dann ging er etwa 10 Meter zurück. Und plötzlich fing der an zu laufen – ich habe den Klang der Stiefel heute noch in den Ohren. Es gab einen Sprung – diesen Sprung, die Knarre fiel auf den Boden. Er hatte sich die Szenerie offensichtlich die ganze Zeit so gut angesehen, dass er jetzt sofort einen großen Bogen lief, in die offen stehende Tür eines Polizei-Mannschaftswagen sprang und verschwand. Ich bin in mein Auto gesprungen und hinter dem Polizeiwagen hergefahren. In der Schweinmünder

Erinnerungsorte – 2: Berliner Mauer – Arbeitsblätter

- 100 Straße im Wedding gab es dieses Polizeirevier im ersten Stock, und da rauchte er, Schumann, seine erste Zigarette und bekam eine Schrippe, wie der Berliner sagt.
- 105 Die Wut hat sich gehalten in West-Berlin, schon deswegen, weil fast jede Familie Bindungen zum Osten hatte, Verwandte, Freunde oder Kollegen. Da schlug die Mauer schon Wunden. Man konnte nicht telefonieren. Das Schreiben von Briefen war sehr mühsam, der Inhalt wurde vielfach kontrolliert, und es kam auch nicht alles an. Im Westen sprach man nur von „Pankow“ und von der „Ulbricht-Clique“. Es war eben kalter Krieg, als man miteinander überhaupt kein Wort gewechselt hat, und zwar auf beiden Seiten nicht. Das ging mehrere Jahre so, bis dann das erste Passierscheinabkommen zu Weihnachten 1963 105 Erleichterungen brachte.

3. Daten zum Mauerbau

4.–11.2.1945

Konferenz von Jalta: Beschluss der UdSSR, USA und Großbritanniens über die Aufteilung Deutschlands und Berlins nach Kriegsende in drei (später mit Frankreich: vier) Besatzungszonen bzw. Sektoren mit einem alliierten Kontrollrat. (= Vermächtnis-Status Berlins)

Außerdem Einigung über umfassende Entmilitarisierung und Entnazifizierung.

15.6.1961

Erklärung Ulbrichts vor der Presse in Ost-Berlin: „Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten.“

13.8.1961

Spernung der Sektorengrenzen zu West-Berlin: Beginn des Mauerbaus nur 12 Grenzübergänge weiterhin geöffnet

14.8.1961

Schließung des Brandenburger Tors

23.8.1961

Schließung von 5 weiteren Grenzübergängen Verbot für West-Berliner, Ost-Berlin zu betreten

12.9.1961

Bildung der „Grenztruppen der DDR“ zur Bewachung der Mauer

19.6.1962

Beginn der Errichtung einer zweiten Sperrmauer

21.6.1963

Deklaration eines Ost-Berliner „Grenzgebiet“ an der Mauer. Es darf nur mit Sondergenehmigung betreten werden.

1966

Aufstellung der ersten Beobachtungstürme an der Grenze bis Ende der 80er Jahre: weiterer Ausbau der Grenzanlagen

9.11.1989

Öffnung der Mauer

3.10.1990

Wiedervereinigung Deutschlands (Beitritt der DDR zur Bundesrepublik)

Erinnerungsorte – 2: Berliner Mauer – Arbeitsblätter

4. Statistik Flüchtlinge 1949–1961

Registrierte Flüchtlinge aus der Sowjetischen Besatzungszone bzw. Antragsteller im Notaufnahmeverfahren

1949 (ab Sept.)	129.245
1950	197.788
1951	165.648
1952	182.393
1953	331.390
1954	184.198
1955	252.870
1956	279.189
1957	261.622
1958	204.092
1959	143.917
1960	199.188
1961 (1.1.–15.8.)	159.730
davon im Juni	19.198
davon im Juli	30.415
davon im August	47.433
gesamt:	2.691.270

Altersaufbau der Bevölkerung in Prozent (1955–1959)

Alter	DDR	Flüchtlinge	BRD
> 65 Jahre	13,2	5,4	10,5
45–65 Jahre	28,4	18,4	26,7
25–45 Jahre	21,9	25,9	25,6
< 25 Jahre	36,5	50,3	37,2

aus: Thomas Flemming/Hagen Koch: Die Berliner Mauer. Geschichte eines politischen Bauwerks. Berlin-Brandenburg 2004 (be-bra verlag), S. 30 (leicht ergänzt)

Zusatzinformationen zu den Statistiken:

- Von den Menschen, die flohen, war ein sehr großer Teil Akademiker. (Zwischen 1954 und 1961 wurden gezählt: 3.371 Ärzte, 1.329 Zahnärzte, 291 Tierärzte, 960 Apotheker, 132 Richter und Staatsanwälte, 679 Rechtsanwälte und Notare, 752 Professoren, 16.724 Lehrer, 17.082 Ingenieure und Techniker)
- Es gab verschiedene Gründe für die Flucht. Die häufigsten sind:
 - Wenn sehr viele fliehen, entsteht ein Sog, so dass viele andere das auch tun.
 - Je mehr Leute flohen, desto wahrscheinlicher wurde es, dass die DDR die Grenze schließen würde.
 - Die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik waren viel besser als in der DDR. Zum Beispiel gab es dort alles zu kaufen, was man haben wollte, in der DDR war das viel schwieriger.
 - Politische Gründe für die Flucht gab es natürlich auch. Aber das betraf nur eine Minderheit.

5. Drei RIAS-Reportagen vom Potsdamer Platz (🔊)

🔊 3, 4, 5

RIAS: amerikanischer Radiosender in West-Berlin
(13.8. – 0:59 min; 14.8. – 1:03 min; 19.8. – 1:25 min)

6. Radiosendung des Berliner Rundfunks (DDR) (🔊)

🔊 6

Monitor Potsdamer Platz, 14.8.1961 (3:14 min)

Cornelsen Autorin: Sabine Schmidt

Seite 10 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc

Erinnerungsorte – 2: Berliner Mauer – Arbeitsblätter

7. Erklärung des Regierenden Bürgermeisters von West-Berlin, Willy Brandt auf einer Sondersitzung des Abgeordnetenhauses am 13. August 1961 (Auszüge)

„Die Ulbricht-Regime auf Anforderung der Warschauer-Paktstaaten verfügten und eingeleiteten Maßnahmen zur Abriegelung der Sowjetzone und des Sowjetsektors von Westberlin sind ein empörendes Unrecht. Sie bedeuten, dass mitten durch Berlin nicht nur eine Art Staatsgrenze, sondern die Sperrwand eines Konzentrationslagers“ gezogen wird. Mit Billigung der Ostblockstaaten verschärft das Ulbricht-Regime die Lage um Berlin und setzt sich erneut über rechtliche Bindungen und Gebote der Menschlichkeit hinweg. Der Senat von Berlin erhebt vor aller Welt Anklage gegen die widerrechtlichen und unmenschlichen Maßnahmen der Spalter Deutschlands, der Bedrücker Ost-Berlins und des Bedrohers West-Berlins. [...] Die Betonpfeiler, der Stacheldraht, die Todesstreifen, die Wachtürme und die Maschinenpistolen, das sind die Kennzeichen eines Konzentrationslagers. Es wird keinen Bestand haben. Wir werden in Zukunft noch sehr viel mehr Menschen als früher nach Berlin bringen, aus allen Teilen der Welt, damit sie die kalte, die nackte, die brutale Wirklichkeit eines Systems sehen können, das den Menschen das Paradies auf Erden versprochen hat.“

* ein Lager, in dem die Nationalsozialisten sehr viele Menschen aus rassistischen und politischen Gründen gefangen hielten, folterten und ermordeten.

Quelle: Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung; www.willy-brandt.org; auch in: <http://www.bpb.de/themen/L55078.html>

8. DDR-Staatsratsvorsitzender Walter Ulbricht zum Mauerbau

„Es wurden Sicherungsmaßnahmen durchgeführt, wie sie jeder souveräne Staat an seinen Grenzen trifft. (...) Der ursprüngliche Plan der Bonner (...) Militaristen war doch, nach den westdeutschen Wahlen mit dem Generalangriff gegen die deutsche demokratische Republik zu beginnen. (...) Sie verteilten untereinander schon die Betriebe der DDR und die anderen von unseren Werktätigen geschaffenen Werte.“ 25.8.1961

9. Bezeichnungen für die Berliner Mauer

Eiserner Vorhang, Grenzsicherungsmaßnahme, Schandmauer, Antifaschistischer Schutzwall, Staatsgrenze der DDR

Cornelsen Autorin: Sabine Schmidt

Seite 11 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc

10. Pressestimmen zum Mauerbau Ost – West

Presse der DDR:

Der Kommentator des **Neuen Deutschland** begrüßt „Klare Verhältnisse“: „Seit dem Anbruch des Sonntags herrschen Ordnung und klare Verhältnisse an den Grenzen der Deutschen Demokratischen Republik, besonders an der Grenze zu den Westsektoren von Groß-Berlin.“ (14.8.1961)

Presse der Bundesrepublik:

Die Welt: „Es war früh am Sonntagmorgen. Ein westdeutscher Rundfunksender brachte die ersten Meldungen über die neuen Spermaßnahmen des Ulbricht-Regimes im Herzen von Berlin; brachte Kunde darüber, daß der einzige verbleibende Fluchtweg aus dem deutschen Arbeiter- und Bauernstaat, den Zehntausende in den letzten Wochen benutzt hatten, mit Waffengewalt gesperrt worden war. Wir saßen noch erstarrt und erschüttert vor unserem Lautsprecher, als der Ansager fortfuhr: „Und nun bringen wir unsere beliebte Sendung: Beschwingte Weisen am Wochenende.“ Es folgten moderne und ältere Schlager, Foxtrott, Charleston und Cha-Cha-Cha. (...) Einen Tag, nur einen einzigen Tag lang, hätten wir uns angesichts der deutschen Tragödie, die sich jetzt in Berlin abspielt, die Abkehr von der leichten Musik gewünscht.“ (14.8.1961)

Das Volk (Erfurt): „Das Rattennest ist zugestopft – Alle Schichten der Bevölkerung stimmen einmütig den Maßnahmen der Regierung zu“

Sächsische Zeitung (Dresden): „Ein Sieg des Friedens“

Tagesspiegel (West-Berlin):

„Die Herausforderung“
Mit einer Frivolität ohne Beispiel haben Chruschtschow und Ulbricht über das Wochenende die Sowjetzone und den Ostsektor von Berlin in ein riesiges Konzentrationslager verwandelt und sechzehn Millionen Menschen hinter den Stacheldraht der kommunistischen Diktatur gepresst. In empörendem Rechtsbruch haben sie internationale Verträge zerrissen und mit einer Grausamkeit ohne Beispiel die Unmenschlichkeit zum obersten Gebot ihrer Staatskunst gemacht. (...) In maßlos gewordener Überheblichkeit haben sie die Vertragspartner der Sowjetunion, das deutsche Volk in seiner Gesamtheit, die freie Welt und das Weltgewissen herausgefordert, das auch hinter dem Eisernen Vorhang, auch in der Unterdrückung, wach geblieben ist.“ (Karl Silex, 15.8.1961)

11. Statistische Daten zur Mauer

Länge der Mauer zwischen Berlin (West) und Berlin (Ost): 43,1 km
Länge der Mauer zwischen Berlin (West) und der DDR: 111,9 km
Gesamtlänge: 155,0 km

	Stand vom 31.7.1989
Betonplatten mit Rohrauflage oder eingelassenem Rohr	106,0 km
Metallgitterzaun	66,5 km
Betonmauern, Reste von Häuserfronten, Grundstücksmauern	0,5 km
Beobachtungstürme	302
Bunker	20
Hundelaufanlagen	259
Kraftfahrzeug-Spergräben	105,5 km
Kontakt- bzw. Signalzaun	105,5 km
Kolonnenweg	124,3 km

aus: Lapp, Peter J./Ritter, Jürgen: Die Grenze. Ein deutsches Bauwerk. Berlin 1997, S. 166.

Cornelsen Autorin: Sabine Schmidt

Seite 12 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc

Cornelsen Autorin: Sabine Schmidt

Seite 13 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc

UNIVERSITÄT SÜD-ÖSTLICHES AFRIKA
SCHOOL OF DISTANCE EDUCATION

strichenen westlichen Fenster reizten schon sehr die Vorstellung, was wohl dahinter lag und was so unbedingt meinen Blicken entzogen werden sollte. Auch mein täglicher Weg zur Charité konfrontierte mich mit der Mauer: Der Bus, mit dem ich fuhr, bog am Grenzübergang Invalidenstraße immer nach rechts ab. Die Vorstellung, dass er das einmal nicht tun würde, sondern geradeaus über die Grenze nach Westen weiter fahren würde, war ein schöner Traum.

Es gab viele Stellen in der Stadt, die zum Träumen einluden:

- zum Beispiel die West-S-Bahn am Bahnhof Friedrichstraße, die zwar durch eine Mauer verdeckt war, akustisch aber sehr gut wahrgenommen werden konnte, und die nach der ersten Kurve dann im Westen verschwand.
- die alten U-Bahn-Schächte am Rosenthaler Platz, durch die die West-Berliner Züge zu hören waren, wenn sie langsam und ohne Halt durch Ost-Berlin fuhren, bevor sie wieder West-Berliner Territorium erreichten.
- der Invalidenfriedhof mit dem Scharnhorst-Grabmal, das nur aus der Ferne besichtigt werden konnte, da sich dieser Teil des Friedhofs schon im Niemandsland befand.

Die Mauer war nicht vollständig undurchlässig, aber der Mond war näher als West-Berlin 100 m weiter!

Und dann fiel die Mauer...

Die Situation war für mich innerlich so unrealistisch, dass es zwei Tage gedauert hat, bis ich so weit in der Realität angekommen war, dass ich

auf Drängen einer Freundin meine erste „Westreise“ unternahm. Dieses Zögern kam auch aus dem Gefühl heraus, dass ich das, was ich viele, viele Jahre geträumt und mir vorgestellt hatte, jetzt bewusst erleben wollte und nicht spontan einfach losrennen.

Ich habe lange diese neue Realität als etwas Besonderes wahrgenommen:

- Plötzlich war es nach 30 Jahren möglich, in die U-Bahn am Rosenthaler Platz einzusteigen, an anderen U-Bahnhöfen, z.B. am Alexanderplatz, taten sich plötzliche Bahnsteige auf, die schon immer da waren und erst jetzt von uns in Richtung Westen genutzt werden konnten.
- Der „Schock“ bei meinem ersten Grenzübergang, dass es an der Bernauer Straße „hüben und drüben“, also auf beiden Seiten der Mauer, fast genauso aussah! Dass man so deutlich sehen konnte, dass dieses Berlin eigentlich eine Stadt war/ist.
- Der Grenzübergang Invalidenstraße hatte jetzt auch eine Rückseite; der Friedhof war plötzlich frei zugänglich.

Was unsere Mutter, die als Rentnerin in den Westen reisen durfte, uns über ihre Eindrücke und Erlebnisse in West-Berlin erzählt hatte, bekam jetzt plötzlich eine realistische Dimension.

Es hat mich tief beeindruckt, dass auch nach fast 30 Jahren Teilung der Stadt doch relativ schnell klar war, dass es sich um eine gewachsene Stadt mit vielen, vielen Gemeinsamkeiten handelte.

8. Foto zur Passierscheinausgabe 1963; Fotos Friedrichstraße



Warteschlangen in Westberlin zur Abholung eines Passierscheins (Dezember 1963)
© Landesarchiv Berlin



A. BILD-Titelseite vom 16.8.1961. Die BILD-Zeitung ist die größte westdeutsche Boulevardzeitung. Die Ost-Berliner Zeitung „Berliner Zeitung“ druckte dieses Titelblatt triumphierend am 17.8. für ihre Leser nach.
© Axel Springer Verlag, Hamburg



B. Panzerkonfrontation am Grenzübergang Checkpoint Charlie, 27.10.1961
© Landesarchiv Berlin

Cornelsen

Autorin: Sabine Schmidt

Seite 23 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc

Cornelsen

Autorin: Sabine Schmidt

Seite 26 von 51
0204764_MOF_M_AB2.doc